V&R

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 1 23.01.14 11:27

Elisabeth Vanderheiden / Claude-Hélène Mayer (Hg.)

Handbuch Interkulturelle Öffnung

Grundlagen, Best Practice, Tools

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit ## Abbildungen und ## Tabellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-525-40361-7
ISBN 978-3-647-40361-8 (E-Book)

Umschlagabbildung: © Rudchenko Liliia/Shutterstock.com

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

1

Claude-Hélène Mayer und Elisabeth Vanderheiden

Einführung: Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten

Das Geheimnis des Erfolges ist,
den Standpunkt des anderen zu verstehen.

Henry Ford

Interkulturelle Öffnung ist zu einem Schlüsselbegriff in der Organisationsentwicklung geworden. Immer mehr Menschen arbeiten daran, Organisationen interkulturell zu öffnen. Sie sind motiviert und engagiert, gleichzeitig jedoch wenig geschult, um interkulturelle Öffnung in Organisationen effektiv, theoretisch fundiert und gleichzeitig praktisch wirksam umzusetzen. Oft fehlen die Kenntnis sowohl grundlegender Zusammenhänge, als auch inspirierender Praxisbeispiele und hilfreicher, erprobter Instrumente aus der Praxis.

Das »Handbuch Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten« nimmt sich dieser Herausforderung an. Es möchte einen Beitrag zur tatsächlichen interkulturellen Öffnung von Organisationen in unterschiedlichsten zentralen Lebensbereichen und Handlungsfeldern leisten und die Personen unterstützen, die ganz konkret die interkulturelle Öffnung von Organisationen und Personen betreiben wollen und dazu fachlich-fundierte Informationen und praktische Impulse suchen. Die in diesem Handbuch enthaltenen Texte und Materialien möchten dazu beitragen, interkulturelle Öffnung in den Organisationen fundiert und zielorientiert zu initiieren, strategisch klug voranzubringen und praxisorientiert umzusetzen. Sie sollen als Leitfaden und Orientierungshilfe verstanden werden, sich im Dschungel von Interkulturalität und Change Management in Organisationen zurechtzufinden.

Wohl wissend um die Vielfalt der existierenden Kulturbegriffe, Definitionen und disziplinenbezogenen Konzepte – grundlegend für dieses Handbuch ist ein Kulturbegriff, der sich an einem konstruktivistischen Kulturverständnis orientiert und Kultur interpretiert als »die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d. h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft« (Nünning, 2008). Dabei ist das hier zugrunde liegende Kulturverständnis grundsätzlich offen für neue Annäherungen an den Kulturbegriff, die sich mit Inter-, Multi- und Transkulturalität beschäftigen.

Bei der Gestaltung von interkulturellen bzw. transkulturellen Öffnungsprozessen geht es um faktische Barrierefreiheit und Zugangsgerechtigkeit unabhängig vom kulturellen Ursprung, mit dem Ziel, interkulturelle Vielfalt zu ermöglichen. Dabei besteht die Grundannahme, dass Institutionen und Strukturen die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln sollen: insbesondere im Hinblick auf die klassischen Diversity-Dimensionen wie Alter, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit sowie Religion bzw. Weltanschauung. Als Querschnittsthema berührt dies gleichermaßen die individuelle, organisationale und strukturelle Ebene. Die Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse kennzeichnet vor allem eine strategische Dimension: Interkulturelle Orientierung und Öffnung stellen die Beteiligung und Selbstbefähigung in den Mittelpunkt. Partizipation und Empowerment zielen dabei nicht lediglich auf eine Berücksichtigung unterschiedlicher Gruppen und Individuen in bestehende soziale Zusammenhänge, sondern vielmehr auf die »Befähigung oder Unterstützung, sich selbst solche Zusammenhänge zu schaffen und dafür die eigenen Ressourcen zu entdecken und einzubringen« (Handschuck u. Schröer, 2011, S. 38).

1.1 Ziel und Zielgruppen

Ziel dieses Handbuchs ist, den theoretischen Diskurs sowie die praktische Umsetzung interkultureller Öffnungsprozesse in Organisationen voranzutreiben und Theorie und Praxis in einen konkreten Anwendungszusammenhang zu bringen. Dabei sollen theoretische Inhalte vermittelt und praktische Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten interkultureller Öffnungsprozesse in Organisationen im Blick auf unterschiedliche Organisationskulturen an die Hand gegeben werden. Die Herausforderungen der unterschiedlichen Organisationen werden vorgestellt und Möglichkeiten zum Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen über Falldarstellungen (Best-Practice-Präsentationen) und Trainingstools gegeben. Das Handbuch bietet somit kritische Reflexionen einerseits und praktische Orientierungshilfen andererseits.

Es wendet sich an Personen, die sich für das Thema interkultureller Öffnung interessieren, und bietet Lern- und Trainingsmaterialien für die praktische Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse. Angesprochen sind besonders:

- Personen, die in Organisationen arbeiten und einen Beitrag zur »interkulturellen Öffnung« ihrer Organisation leisten möchten.
- Beratende, Coaches, Consultants, Verantwortliche für Organisationsentwicklung und Change Management/interkulturelle Trainings, die einen Blick auf Themen von Globalisierung, Internationalisierung, Interkulturalisierung von Organisationen werfen und einen Wandel hin zu interkulturell offenen Organisationen aktiv mitgestalten möchten.
- Studierende der Kulturwissenschaften, der (Europäischen) Ethnologie, Sozial- und Migrationswissenschaften, aber auch Studierende der Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften.
- Kritische Menschen, die querdenken, traditionelle Grenzen überschreiten und solche, die das Thema der interkulturellen Öffnung disziplinen- und organisationsübergreifend aktiv angehen wollen.
- Lerngruppen, Weiterbildende, Fach- und Führungskräfte, die auf übersichtliche Weise einen Einblick in die Welt der unterschiedlichen Organisationen, ihre spezifischen Herausforderungen von interkultureller Öffnung und den dahinter liegenden Theorien und Konzepten bekommen möchten.

1.2 Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch nimmt unterschiedliche organisationale Handlungsfelder und Lebensbereiche in den Blick, wie beispielsweise Bildung und Erziehung, Wirtschaft, Verwaltungen, politische Organisationen und Gesundheitswesen. Zu den ausgewählten Handlungsfeldern bietet das Handbuch:

1. Jeweils einen Grundlagentext, der die aktuelle theoretisch-fachliche Diskussion und den aktuellen fachlichen Stand zur interkulturellen Öffnung im jeweiligen Handlungs-

feld mit Herausforderungen und Möglichkeiten aufzeigt. Die Grundlagentexte bilden die theoretische Fundierung der praktischen Materialien. Sie sind daher wichtig für das Verständnis der folgenden Fallbeispiele und methodischen Tools.
2. Die ausgewählten Best-Practice-Beispiele ergänzen die Grundlagentexte und geben einen praktischen Einblick in die Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse. Sie beziehen Vorteile, Herausforderungen und Hindernisse bei der Implementierung interkultureller Öffnungsprozesse mit ein und vermitteln beispielhaft praktische Einblicke in die unterschiedlichen Bereiche.
3. Schließlich werden methodische Tools (anwendungs- und handlungsbezogenes methodisches Handwerkszeug) zur Verfügung gestellt, die dazu beitragen sollen, interkulturelle Öffnungsprozesse im beruflichen und organisationalen Alltag umzusetzen. Diese Tools dienen dazu, interkulturelle Kompetenzen auszubauen und somit praktische Möglichkeiten an die Hand zu geben, um Organisationen auf individueller, teamorientierter und struktureller Ebene zu transformieren. Bei den Tools handelt es sich um Trainingsmaterialien unterschiedlicher Art, wie z. B. Rollenspiele, Simulationen, kritische Ereignisse, Kultur-Assimilatoren, interkulturelle Changemanagement-Tools, organisationspsychologische Tools, Kartenerstellungen, Zeichnungen, Verfremdungsübungen etc.

Grundlagentexte, Fallbeispiele und die methodischen Tools beziehen sich nicht ausschließlich auf das Thema Kultur. Da Kultur und interkulturelle Öffnung hier im Sinne des »Diversity-Ansatzes« verstanden und definiert werden, werden die folgenden Diversity-Kategorien in den Grundlagentexten gänzlich bezüglich der jeweiligen Handlungsfelder berücksichtigt und selektiv in den Fallbeispielen und methodischen Tools aufgegriffen:

- Gender/Geschlecht,
- Körperliche sowie geistige Kapazitäten/Menschen mit Behinderungen,
- Religion/Weltanschauung,
- Migrationsgeschichte/Ethnische Zugehörigkeit,
- Alter,
- Sexuelle Orientierung.

Dabei werden in den drei Teilen nicht unbedingt immer alle Diversity-Kategorien angesprochen: Bezieht sich beispielsweise der Grundlagentext zu Nicht-Regierungs-Organisationen auf alle Diversity-Kategorien, so ist das Best-Practice-Beispiel möglicherweise vorwiegend auf die ausgewählte Kategorie Gender und das vorgestellte methodische Tool auf die Kategorie Religion bezogen.

Im Folgenden wird ein Überblick über wichtige Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnungsprozesse gegeben.

2

Grundlagentexte: Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnung

Eine Überzeugung,
die alle Menschen teilen,
besitzt Realität.

Aristoteles

Interkulturelle Öffnung ist zu einem wichtigen Schlüsselbegriff für die theoretische Diskussion, aber auch für den praktischen Umgang mit Interkulturalität in Organisationen geworden. Was jedoch genau unter dem Begriff interkulturelle Öffnung verstanden wird, ist von den jeweiligen Autoren und Autorinnen bzw. den Praktikern und Praktikerinnen abhängig und erscheint folglich recht offen und variabel.

Für dieses Handbuch ist es ausschlaggebend, die Grundpfeiler des kulturellen Verständnisses bzw. ausgewählter Begriffe aus den theoretischen Diskursen um interkulturelle Öffnungsprozesse zu klären. Dies soll im Folgenden geschehen. In den folgenden Unterkapiteln werden trotz begrifflicher Variabilitäten die Konzepte von Kultur, Interkultur, Transkultur, Multikultur so definiert, wie sie in diesem Handbuch grundlegend verstanden werden.

2.1 Kultur

Diskurse um Kultur sind schon lange nicht mehr alleiniger Bestandteil der Ethnologie und der Kulturwissenschaften. Vielmehr werden diese Diskurse und die damit zusammenhängenden Begriffe interdisziplinär geführt und sind ebenso breit gefächert. Treichel (2011, S. 15) bemerkt, dass die Entwicklung des Kulturbegriffs seit Jahrhunderten immer wieder zwischen »homogener Ganzheit und dynamischer Differenz« changiert. Deutlich ist gleichsam, dass Kultur immer einen Spiegel erlebter, erfahrener und erzählter Wirklichkeiten und sozio-kultureller Prozesse und Handlungen darstellt.

Häufig wird »Kultur« der »Natur« abgrenzend gegenübergestellt. Herder zeichnet Kultur als die Substanz und den Charakter eines Volkes, das sich dadurch von anderen Kulturen unterscheiden und abgrenzen lässt. Bei Herder hat Kultur einen breiten Bedeutungsumfang: Sie umfasst im traditionellen Sinne den Ackerbau – eine historische Verlaufsstufe sowie ein hervorragendes Produkt einer Nation (Herder, 1774/1994). Nach Herder gehört Kultur zum Menschen – der Mensch ist immer ein kulturelles Wesen: Die wichtigsten Aspekte von Kultur sind daher nach Herder Vernunft, Sprache, Erziehung und Tradition menschlicher Gemeinschaften. Kultur wird als Ausdruck der Volksseele, des Volksgeistes verstanden. Der Diskurs über kulturelle Differenz und Pluralität findet sich bereits schon bei Herder, der die Ungleichheit der Kulturen, gleichzeitig jedoch auch ihre Gleichwertigkeit und Vielfalt betont. Oftmals gehen heutige Kulturdefinitionen auf den herderschen Kulturbegriff zurück, jedoch finden sich auch vielfältige Diskurse zum Begriff, wie im Folgenden aufgezeigt: Albert Schweitzer (1923/1969) bezeichnet mit Kultur den materiellen und geistigen Fortschritt von Einzelpersonen und Kollektiven, William Durant (1981) fasst Kultur als soziale Ordnung auf. Der bekannte Kulturanthropologe Clifford Geertz (1987) sieht Kultur als einen Text, der ein Bedeutungsgewebe von Symbolsystemen aus Religion, Ideologien, Kunst und Wissenschaft darstellt, das Sinn und Orientierung stiftet. Nach Mayer (2000) ist Kultur ein sozio-kulturelles Konstrukt, das aus Normen, Werten, Verhaltensweisen und Gewohnheiten einer bestimmten Gruppe besteht. Kultur ist somit verhandelbar, rekonstruierbar und veränderbar (Seel, 2000).

Die Definitionen von Kultur sind unendlich vielfältig, grundsätzlich lassen sich in der Diskussion um Kultur jedoch die primordialen und die konstruktivistischen Kulturverständnisse unterscheiden. Das primordiale Kulturverständnis verweist darauf, dass das Handeln von Personen eine Reaktion auf kulturelle Einflüsse ist. Busch (2011, S. 10) fasst die Grundzüge des primordialen Kulturverständnisses so zusammen, dass »Individuen bei unterschiedlicher kultureller Herkunft auch kulturell unterschiedlich kommunizieren«. Das primordiale Kulturverständnis ist bereits frühzeitig aus unterschiedlichen Gründen stark kritisiert worden. Die kritischen Stimmen verweisen beispielsweise auf den starken Vermarktungscharakter kultureller Phänomene (Hannerz, 1992), deren starke Vereinfachung oder aber auch die Tendenz zur Stereotypenbildung (siehe auch Dittrich u. Radke, 1990, S. 29 ff.; Esser, 1996).

Dem primordialen steht das konstruktivistische Kulturverständnis gegenüber. Studien mit konstruktivistischer Grundannahme gehen davon aus, dass Individuen einander als kulturell unterschiedlich wahrnehmen und durch ihre Interaktionen Kultur erschaffen. Kultur wird somit zu einem Konstrukt und Produkt der Interaktion und basiert auf Wahrnehmung und bewussten wie auch unbewussten Wirklichkeitsinterpretationen.

In dem Handbuch wird dieser Vorstellung folgend grundlegend davon ausgegangen, dass Kultur durch menschliche Interaktion konstruiert wird. Entsprechend wird angenommen, dass der Gebrauch dieses Handbuchs und der dargebotenen Texte, Fallstudien und Methoden zu einem »Kulturwandel« führen können, wenn Individuen die Tools nutzen und somit zur interkulturellen Öffnung von Organisationen aktiv beitragen und diese neu gestalten.

2.2 Interkultur – Transkultur – Multikultur

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind unterschiedliche Begriffe von Kultur propagiert worden: Interkulturalität, Transkulturalität, Multikulturalität, Cross-Kulturalität. Diese Begriffe sind vielfach definiert worden und sollen hier nur kurz zur Klärung besprochen, jedoch nicht weiter diskutiert werden.

Begriff und Konzept der *Interkulturalität* (inter = zwischen) sind seit Mitte des 20. Jahrhunderts in den Wissenschaften diskutiert worden und haben besonders in den letzten Jahren interdisziplinär an Popularität gewonnen. Csaba Földes, ungarischer Germanist und Sprachwissenschaftler, spricht von der »Black Box Interkulturalität«, da er nach ausführlichen Recherchen interkultureller Grundlagenwerke feststellt: »Wir wissen also nicht genau, was ›Interkulturalität‹ eigentlich ist oder sein soll« (Földes, 2009, S. 504). Vielmehr wird die Definition von »Interkulturalität« einfach ausgelassen, oftmals werden angewendete Definitionen den Versprechungen nicht gerecht oder geben keine korrekte Begriffsdefinitionen (Földes, 2009, S. 510).

Interkulturalität wird oftmals im Sinne des herderschen Kulturbegriffs mit Blick auf Abgrenzung definiert und greift öfter auf ein primordiales Kulturverständnis zurück. Ent-

sprechend sind Konzepte von Interkulturalität in den vergangenen Jahren immer wieder kritisiert worden (Treichel u. Mayer, 2011).

Laut Wägenbaur (1995, S. 32) inkludiert der Begriff Interkulturalität die Beschreibung von gesellschaftlichen Prozessen, Kulturwandel und grenzüberschreitenden kulturellen Beziehungen: »Erst die Interkulturalität beschreibt die kulturellen Beziehungen zwischen den Kulturen über ihre Grenzen hinaus und kann selbst das Resultat von Überlagerungen, Diffusionen und Konflikten darstellen.«

Aglaia Blioumi (2001, S. 90 f.), Literaturwissenschaftlerin, fügt hinzu, dass es nicht nur um die interaktiven Erscheinungsformen zwischen, sondern auch innerhalb von Kulturen geht:

> »Interkulturalität bezeichnet also nicht nur die Überschreitung der Grenzen zwischen den Kulturen, sondern signalisiert besondere Aufmerksamkeit auf die vielfältigen kulturellen Formationen auch innerhalb einer Kultur. Das ›inter‹ verweist auf eine besondere Form von Beziehungen und Interaktionen, die auf der Ebene der Gruppenphänomene die Entwicklung einer neuen Kultur bezeichnet, z. B. der Afro- oder Indoamerikaner. Interkulturalität eröffnet letztlich neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, indem sie das Augenmerk auf den Zwischenraum ›zwischen‹ den Kulturen legt.«

Parallel zur sich weiter ausbreitenden Interkulturalitätsdebatte erfreut sich der Begriff der Transkulturalität immer weiterer Verbreitung. Er orientiert sich eher an einem konstruktivistischen Kulturverständnis, wobei jedoch die Definitionen nicht unbedingt trennscharf sind, vielmehr sich bisweilen mit denen der Interkulturalität überlappen.

Der Begriff und das Konzept der *Transkulturalität* (trans = quer, durch, hindurch, hinüber, jenseits) implizieren das Überschreiten konstruierter (sozio-)kultureller Grenzen von Individuen, Gruppenmitgliedern oder Organisationen durch Interaktion. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff der Transkulturalität vom Philosophen Wolfgang Welsch (1992) eingeführt. Sein Entwurf von Transkulturalität umfasst eine veränderte Verfassung heutiger Kulturen und geht davon aus, dass Kulturen heutzutage vernetzt und hybride sind. Sie setzen sich aus unterschiedlichen Teilelementen zusammen, sind hochdynamisch, somit stets im Wandel und kulturell stark durchmischt. Demnach sind nationalorientierte Konzepte von Kultur nicht mehr zeitgemäß – lediglich wenn sie als transkulturelle Räume verstanden werden. Hannerz (1992, S. 231), schwedischer Kulturanthropologe und Kreolisierungstheoretiker, drückt dies wie folgt aus: »Die kulturelle Unterschiedlichkeit tendiert jetzt dazu, innerhalb von Nationen ebenso groß zu sein wie zwischen ihnen.«

Neuere Kulturkonzepte versuchen, der Durchlässigkeit von (kulturellen) Grenzen und der internen Heterogenität von Gesellschaft in adäquater Weise gerecht zu werden und bieten entsprechend alternative und/oder komplementäre Konzepte zur Interkulturalität.

Der herkömmliche Kulturbegriff in Anlehnung an Herder und die Zuschreibung kultureller und nationaler Identitäten sind zunehmend obsolet geworden. Die innere Transkulturalität einer Person, die sich in sozio-kulturellen Identitätsteilen spiegelt, wie z. B.

Gender, Klasse, Beruf und anderer sozio-kultureller Zugehörigkeiten, unterstützt die Auseinandersetzung mit der und Ankopplung an die externe Transkulturalität in Gesellschaften (Welsch, 2011).

Transkulturalität erscheint als realitätsnahes Konzept, das auf viele Gesellschaftsformen eingeht, da die Gesellschaften heute in unterschiedlichem Maße durch Migration, sozioökonomische Interdependenzen und Ähnliches miteinander vernetzt sind. Die ehemals relevante Unterscheidung zwischen »Eigenem« und »Fremdem« ist oft nicht oder kaum mehr möglich. Nach Welsch (2009) kann Transkulturalität also als eine Chiffre für eine Kultur der Integration verstanden werden. Treichel (2011) beschreibt transkulturelle Kompetenz entsprechend als Wertschätzung und Respekt gegenüber unterschiedlichen Konstruktionen von Wirklichkeiten, als ressourcenorientierten Umgang mit Diversität, Ressourcenaktivierung, den Fokus auf Gemeinsamkeiten sowie die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion zur Konstruktion von Synergien.

Gleichzeitig sind Interkulturalität und Transkulturalität auch zu unterscheiden von *Multikulturalität.* Im anthropologischen Sinn wird unter »Multikulturalität« ein Nebeneinander von verschiedenen Kulturen innerhalb eines sozialen Systems verstanden (Lüsebrink, 2005, S. 16). Welsch (2000, S. 332 f.) erkennt, dass die begriffliche Variante »Multikulturalität« besonders die Aspekte des Zusammenlebens verschiedener Kulturen innerhalb von Gesellschaften akzentuiert: Das Konzept der Multikulturalität geht von der Basis sich klar unterscheidender, in sich homogener Kulturen aus und ist als ein politischer Schlagwortbegriff gebräuchlich. Dabei sind Begriff und Konzept Multikulturalität nicht unumstritten, denn sie postuliert die »Existenz verschiedener und angeblich klar nach Ethnie unterscheidbarer Kulturen und das innerhalb einer politischen Ordnung« (Wägenbaur, 1995).

Multikulturalitätsansätze schauen nach Möglichkeiten der Toleranz, der Verständigung, der Akzeptanz und der Konfliktvermeidung zwischen den kulturellen Gruppen, unterstützen den Wunsch nach »kultureller Vielfalt« und versuchen ein Verständnis zwischen den Gruppen zu schaffen, die das Nebeneinander abbaut und das Miteinander fördert (Dünkel, 2008).

Das Handbuch arbeitet mit dem Leitbegriff *Interkulturelle Öffnung,* der im Sinne eines konstruktivistischen Kulturbegriffs verstanden wird und gleichzeitig mit oben beschriebenen Annahmen von Transkulturalität übereinstimmt. Zusammenfassend wird demnach davon ausgegangen, dass

- Kultur ein dynamischer Prozess in einem gesellschaftlichen Umfeld ist,
- Kultur aus sozio-kulturellen und gesellschaftlichen Vernetzungen besteht,
- kulturelle Phänomene wahrnehmbar und interpretierbar sind,
- Individuen sozio-kulturell geprägt sind und komplexe (kulturelle) Identitäten entwickeln.

Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in die Entwicklungsgeschichte, die Definition und das Konzept interkultureller Öffnung gegeben werden.

2.3 Anfänge interkultureller Öffnung

In Deutschland ist das Thema der »Interkulturellen Öffnung« bereits zu Beginn der 1980er Jahre aufgekommen. Die Diskussion um interkulturelle Öffnung entsprang dem kritischen Diskurs und der kritischen Reflexion der sogenannten »Ausländerpädagogik« und der »Ausländersozialarbeit«. Kritische Punkte umfassten die als defizitär erkannte Wahrnehmung und Darstellung von Migrantinnen[1] sowie die Ausgrenzung und Separation dieser Gruppe in speziellen Einrichtungen und Institutionen. Weiterhin wurden die eingeschränkten Sprachlern- und Bildungsangebote sowie die geringen fachlichen Standards der Angebote für Migranten und Migrantinnen bemängelt (Schweizerisches Rotes Kreuz, 2004, S. 8). Dussaussois und Mosimann (1998, S. 27) verweisen zudem auf die mangelnde Effektivität und Effizienz der sozialen Dienste hinsichtlich der interkulturellen Öffnung sowie die »Abschiebung des Ausländerproblems an die Fachpersonen«. Diese Kritikpunkte begründeten die Forderung nach größerer Flexibilität der bestehenden Institutionen und Regelstrukturen.

Nach Schöer (2007a) wird besonders seit den 1990er Jahren die Forderung und Förderung interkultureller Kompetenzen für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sozialer Dienstleistungseinrichtungen laut. Als bekannte Vertreter und Vertreterinnen der Einführung und des Ausbaus interkultureller Kompetenzen in sozialen Diensten sind besonders Hinz-Hommel (1994) und Simon-Hohm (2002) zu nennen.

Gaitanides (2004, S. 4 ff.) verweist auf den Beitrag bestimmter Stiftungen, wie beispielsweise der Robert-Bosch-Stiftung, die mit dem Projekt »Zusammenleben von Deutschen und Ausländern« (1976/1988) versuchte, interkulturelle Öffnung in deutschen Institutionen voranzubringen. Dabei zielte die Bosch-Stiftung auch auf die interkulturelle Öffnung und Vernetzung von Migrations- und Regeldiensten sowie verbandsinterne Vernetzungsprojekte ab. Unterschiedliche Forschungs- und Bildungsinstitutionen, migrationspolitische Initiativen, Kritiker der Ausländerpolitik und Vertreter der Bundesregierung haben sich seit einigen Jahrzehnten immer wieder vernetzt und zusammengeschlossen, um Kooperationen zur gesellschaftsübergreifenden interkulturellen Öffnung zu bilden und Initiativen zu starten. Anfang der 1990er Jahre wurde dann eine »Expertenrunde« initiiert, die die Entwicklung von Standards interkultureller Öffnung vorantrieb und diese auch einer breiteren Öffentlichkeit präsentierten (Barwig u. Hinz-Rommel, 1995).

Seit 2000 bekam der Ansatz der interkulturellen Öffnung wachsende Beachtung im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Das spiegelte sich in Diskursen um Deutschland als Einwanderungsland, Maßnahmen zur Integration und Inklusion von Einwanderern, Zuwanderungsgesetze wider. Offenkundige Bildungsnotstände bei Migranten und Migrantinnen verwiesen wiederholt auf die Notwendigkeit interkultureller Ansätze in gesellschaftlichen Settings. Dies führte zwar zu der Erstellung von Integrationszielen, Modellprojekten und

1 Die männlichen und weiblichen grammatischen Formen werden alternierend benutzt und beziehen damit generell beide Geschlechter ein. Dabei ist für gute Lesbarkeit gesorgt.

Programmimplementierungen (Gaitanides, 2004, S. 5), deren Angemessenheit, Erfolg und Nachhaltigkeit bleiben jedoch abzuwarten.

2.4 Definitionen interkultureller Öffnung

In der Literatur wird meist von »interkultureller« (Handschuk u. Schröer, 2011; Filsinger, 2002; Fischer, 2005; Lima Curvello u. Pelkofer-Stamm, 2003) und bisher kaum von »transkultureller« (Eicke u. Zeugin, 2007; Domenig, 2008) Öffnung gesprochen. Zudem scheinen die Konzepte oftmals nicht trennscharf definiert und voneinander abgrenzbar zu sein, so dass sie in theoretischen Abhandlungen und praktischen Handlungsfeldern ineinander verschwimmen. Treichel und Mayer (2011) grenzen interkulturell von transkulturell ab (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Abgrenzung interkulturell – transkulturell

Interkulturell		Transkulturell	
Begriffe	*Fokus*	*Begriffe*	*Fokus*
Einheiten	Strukturen	Systeme	Kräfte
Funktionen	Effizienz	Menschen	Interessen
Differenzen	Transaktion	Ressourcen	Transformation
Training	Wissen	Entwicklung	Potenziale
Techniken	Skills	Persönlichkeit	Kompetenzen
Sensibilität	Ich/Fremde	Authentizität	Diversity
Kooperation	Austausch	Konstruktion	Synergie

Quelle: Treichel und Mayer, 2011, S. 396

Dazu bilanzieren Treichel und Mayer: »Beide Seiten ergänzen einander. Und keine kann ohne die andere sein, wenn bei kulturüberschreitenden Herausforderungen keine gravierenden Risiken nachlässig in Kauf genommen werden sollen. Bisher ist dieses System weder in seinen Einzelbegriffen noch in den Zusammenhängen dazwischen endgültig geklärt« (Treichel u. Mayer, 2011, S. 396). In den Grundlagentexten spezifizieren die jeweiligen Autorinnen und Autoren ihre Sicht bezüglich interkultureller bzw. transkultureller Konzeptionen und Begriffe, so dass beide Perspektiven verwendet werden.

Sucht man nach Definitionen zum Begriff »interkulturelle Öffnung«, so stößt man wie auch beim Kulturbegriff auf zahlreiche Definitionen (Földes, 2009). Die meisten Definitionen gehen gegenwärtig von einem dynamischen Kulturbegriff aus. Schröer (2007a, S. 6–9) wählt beispielsweise eine weit dehnbare Definition von interkultureller Öffnung, bei der

es umfassend um das Verhältnis unterschiedlicher Lebensformen geht und »Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- und Verwaltungskulturen« (S. 2) umfasst werden.

Vier Jahre später verstehen Handschuck und Schröer (2011) unter interkultureller Öffnung die konsequente Umsetzung interkultureller Orientierung. Dabei geht es dem Autorenteam vor allem um die strategische Ausrichtung der Organisation und ihre Auswirkungen auf die Strukturen, die Prozesse und Ergebnisse sozialen Handelns. Entsprechend folgerichtig soll interkulturelle Öffnung die Zugangsbarrieren in Organisationen für Minderheiten abbauen, die Angebote und Maßnahmen der infrastrukturellen und individuellen Versorgung an die in der Region ansässigen Bevölkerungsgruppen anpassen sowie differenzierte und auf die sozio-kulturellen Gruppen angepasste Angebote und Maßnahmen erstellen. Im Mittelpunkt interkultureller Öffnungsprozesse stehen nach Handschuck und Schröer (2011) Partizipation und Empowerment, die es den Beteiligten ermöglichen, sich nicht nur an die derzeit bestehenden Gesellschaftsstrukturen anzupassen, sondern vielmehr Zusammenhänge und Netzwerke zu kreieren und ressourcenorientiert zu denken. Ziele sind dabei das Anstreben der Chancengleichheit sowie die Implementierung sozialen Gerechtigkeit in der Gesellschaft.

Vorwiegend nehmen sich Definitionen zur interkulturellen Öffnung der Klärung der »Interkulturalität« an. Der Begriff »Öffnung« jedoch wird nach Mosimann (2008) in den Definitionen zur »interkulturellen Öffnung« oftmals unberücksichtigt gelassen – höchstens wird beschrieben, für wen was geöffnet werden soll. Weiterhin stellt Mosimann (2008) fest, dass der Begriff der Öffnung eine bewusste oder unbewusste Geschlossenheit und somit Grenzziehungen und Abgrenzungen voraussetzt. Für Schröer (2007a, S. 9) ist »Öffnung« »ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird«.

Andere Autoren (Schweizerisches Rotes Kreuz, 2004, S. 9) fordern in Bezug auf Öffnung ein »transkulturelles Mainstreaming«, das folgendes Ziel verfolgt: »Die Öffnung einer Institution gegenüber der Vielfalt ihrer KundInnen und ArbeitnehmerInnen zielt auf einen tiefgreifenden und nachhaltigen Wandel der gesamten institutionellen Strukturen und Prozesse sowie des Handelns aller MitarbeiterInnen.«

Dieser Wandel soll sich nach Schröer (2007a, S. 2 ff.) vor allem auf die Reflexion der gegebenen Situation beziehen, also

- den Ausgleich bzw. Abbau des Machtgefälles zwischen Organisations- bzw. Verwaltungsstrukturen und den unterschiedlichen Lebenswelten,
- die Hinwendung zum Ressourcen- und Empowerment-Ansatz,
- die Vermittlung interkultureller Kompetenz,
- die Initiierung von Lern- und Veränderungsprozessen.

Inwieweit dies jedoch umgesetzt wird, hängt stark von den Umweltbedingungen und den gegebenen Voraussetzungen der jeweiligen Organisationssysteme ab, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

2.5 Herausforderungen interkultureller Öffnung

Die Herausforderungen interkultureller Öffnung sind für unterschiedliche Lebensbereiche und Handlungsfelder, wie Gesundheitswesen, Wirtschaftsbereiche, soziale Dienste, Behörden und Verwaltungen, vielmals und ausführlich beschrieben worden (z. B. Wohlfart u. Zaumseil, 2006). Dabei geht es immer um Verunsicherung von Migranten und Migrantinnen sowie dem Fachpersonal im interkulturellen Kontakt, dadurch erhöhte Stresspotenziale für alle Beteiligten, die Anerkennung von kulturspezifischen Kommunikations- und Verhaltensweisen, Sprachprobleme, Diskriminierung, Definitionsmacht und Machtungleichheiten, strukturelle Barrieren des Zugangs etc. (Wohlfart u. Zaumseil, 2006, S. 35 ff.).

Bereits Ende der 1990er Jahre merkt Riehle (2001, S. 83) an, dass es besonders in den deutschen Verwaltungen zu großen Herausforderungen bzgl. der interkulturellen Öffnung kommt, da Verwaltungsmitarbeitende Rollenträger ihres Amtes sind und im Sinne der Organisation bzw. Institution und der Organisationskultur tätig sind. Wobei Riehle Organisation beschreibt als »Gesamtheit der Werte, Normen und Ideale einer Organisation, die von den Organisationsmitgliedern weitgehend geteilt werden«. Dabei stehen sich die relativ homogenen Kommunikationsmuster in den Verwaltungen in Deutschland und die recht heterogenen Kommunikationsmuster von Ausländern und Ausländerinnen gegenüber, die als Reaktion auf beiden Seiten wohl eher Aggressivität und Abwertung als Neugier und Offenheit hervorrufen.

Schröer (2007b) verweist im Allgemeinen auf Zugangsbarrieren, die auf Seiten der Migranten und Migrantinnen als auch auf Seiten der (deutschen) Fachkräfte festzustellen sind. Dabei nennt der Autor Beispiele, die Öffnung verhindern: dass Migranten und Migrantinnen eigene Diskriminierungserfahrungen und strukturelle Diskriminierungen erleben sowie Sprachbarrieren feststellen, dass es in den Organisationen keine muttersprachlichen Fachkräfte gibt, kaum über Angebote informiert wird, die Interpretationsmuster der Klienten nicht verstanden werden, Werte wie Stolz, Zurückhaltung, Skepsis, Leidensbereitschaft im Vordergrund stehen. Auch spielen Ängste vor ausländerrechtlichen Konsequenzen eine Rolle, die den Zugang zu Organisationen beeinträchtigen. Außerdem sind Zuständigkeiten oftmals spezialisiert und solchermaßen parzellierte Zuständigkeiten schränken Zugänge ein.

Aber auch auf der Seite der Fachkräfte zeigen sich Zugangsbarrieren, wie beispielsweise ethnozentristische Missverständnisse und Vorurteile, Stereotypisierungen und Kulturalisierungen, Fremdheitsängste und Verunsicherung, fehlende interkulturelle Kommunikationskompetenzen, Gleichbehandlung von Ungleichem, Überforderungsgefühl und

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 36 23.01.14 11:27

Kompetenzverlustängste, Sich-nicht-zuständig-Fühlen und/oder das Beharren auf eingespielten Verhaltensweisen.

Im Kontext der Herausforderungen interkultureller Öffnung in Organisationen geht es auch immer wieder um die Diskussion, wie Lebenswelten von Migranten und Nicht-Migranten gestaltet werden können. Begriffe wie Integration, Inklusion und Marginalisierung verweisen auf die Versuche, Einfluss auf die Gestaltung des Zusammenlebens unterschiedlicher Gruppenmitglieder zu gestalten. Hinter diesen Begriffen stehen diverse Konzepte und theoretische Annäherungen, die hier jedoch nicht ausführlich behandelt werden können. Im Folgenden sollen kurz die drei vorgestellten Konzepte hinsichtlich ihres Grundverständnisses erläutert werden.

2.6 Integration, Inklusion und Marginalisierung

In der Theorie sowie in der Praxis spielen immer wieder Begriffe von Integration, Inklusion und Marginalisierung eine Rolle, die darauf verweisen, wie herausfordernd es ist, adäquate Wege des Zusammenlebens unterschiedlicher Menschen in einem sozio-kulturellen System zu gestalten. Integration und Inklusion sind Konzepte, die mittlerweile auch über die fachspezifische Diskussion hinaus bekannt geworden sind und im Zuge interkultureller Öffnungsdiskurse immer wieder genannt werden.

Integration wird soziologisch als Eingliederung in, Angleichung oder Anpassung an das Normgefüge einer Gesellschaft oder Gruppe verstanden und beschreibt die ganzheitliche Einbindung eines Individuums in die Gemeinschaft (Handschuck u. Schröer, 2011). Das vielfach kritisierte Konzept der Integration wurde von dem Konzept der Inklusion abgelöst (Mittler, 2000; Stainback u. Stainback, 1997), das vor allem im anglo-amerikanischen Raum propagiert wurde und langsam in den deutschsprachigen Raum Einzug hält (Hinz, 2002; Sander, 2002). Hinz (2002, S. 359) verweist darauf, dass es bei Integration um die Eingliederung von Individuen mit bestimmten Bedarfen in eine andere Gruppe geht. Dabei liegt immer eine »Zwei-Gruppen-Theorie« zugrunde (z. B. behindert/nicht behindert). Dabei versteht man unter Integration einen individuumsbezogenen Ansatz, der institutionell implementiert wird und eine spezielle Förderung von ausgewählten Individuen einschließt. Für die Integration gibt es ein speziell geschultes Fachpersonal (z. B. Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen) und bestimmte Fördermaßnahmen.

Das Konzept der *Inklusion* geht von einer umfassenden Theorie bzw. einem umfassenden System für alle Beteiligten aus und erkennt Gruppen als heterogen mit vielen Minder- und Mehrheiten an. Inklusion folgt einem systemischen Ansatz und beachtet emotionale und soziale Ebenen. Das Fachpersonal zielt darauf ab, Ressourcen zu fördern und Veränderungen im Selbstverständnis der Organisation bzw. der beteiligten Personen hervorzurufen. Nach Sander (2002) ist Inklusion ein optimiertes und erweitertes Konzept von Integration, dass die kritischen Aspekte der Integration zu verbessern anstrebt.

Integration und Inklusion arbeiten im Prinzip daran, das Phänomen der *Marginalisierung* weitgehend einzuschränken. Stonequist (1935/1937, S. 214 ff.) versteht unter Marginalisierung einen psychologischen Zustand oder sogar einen Trait, also einen konstanten Wesenszug, der aus dem Konflikt zwischen den Kulturen resultiert. Es ist ein Prozess, der sich aus einem intergruppalen Prozess der Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen ergibt, aber den nicht jedes Individuum erfahren muss. Dabei entsteht Marginalisierung meist durch das Aufeinandertreffen der Aufnahmekultur und negative Gefühle bei den Zugewanderten (Zick, 2010, S. 139).

Bereits in den 1960er Jahren beschäftigen sich Wissenschaftler in den USA mit Marginalisierungstheorien und dem Zusammenhang von Marginalisierung, Migration und Kultur (Elkaim, 1989; Montalvo, 1986; Sluzki, 1979). Im deutschsprachigen Raum ist das Thema der Marginalisierung lange Zeit unberücksichtigt geblieben und erst seit den 1980er Jahren stärker beachtet worden (siehe z. B. Djomo, 2009; Ehret, 2001).

Die Psychologie der Marginalisierung (Elkaim, 1989) nimmt sich dem Thema der Diskriminierung an aufgrund ausgewählter Diskriminierungscharakteristika, wie z. B. soziale Klasse, Alter, Religion, sexuelle Orientierung oder »rassische« Merkmale. Sie betrachtet weiterhin die psycho-sozialen Konsequenzen sowie die Folgen für die psychische Gesundheit, die durch Marginalisierung bzw. den marginalisierten Status hervorgerufen wird. Marginalisierung kann zum Ausschluss aus dem Mainstream einer Gesellschaft, zu Stress und Unbehagen, aber auch zu größerer Flexibilität und geschärfter Wahrnehmung führen (Radice von Wogau 2004, S. 48).

Seit einigen Jahren spiegelt sich die Diskussion um den Umgang mit Vielfalt auch in Diskursen um Diversity und Diversity Management, die im Folgenden einführend betrachtet werden.

2.7 Diversity und Diversity Management

2.7.1 Diversity

Nach Schröer gilt die Vorstellung von Interkulturalität »ganz umfassend für das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechtes, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- und Verwaltungskulturen« (Schröer, 2007b, S. 1 f.).

Hier gewinnt im Kontext der Interkulturalität der Vielfaltsgedanke an Bedeutung, der in der politischen und fachlichen Debatte als Diversity bezeichnet wird. Die in diesem Zusammenhang formulierten Konzepte verstehen Vielfalt zunächst als sich unterscheidende Lebenslagen von Menschen und beschreiben deren Unterschiedlichkeiten im Hinblick auf Kategorien wie Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung, Alter und körperliche sowie geistige Kapazitäten

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 38 23.01.14 11:27

(Genderkompetenz, 2003–2010, Internetseite). Dabei werden aber nicht nur die unterschiedlichen Lebenslagen diskutiert, die sich zunächst einmal lediglich als Unterschiede darstellen, sondern insbesondere die daraus resultierenden Ungleichheiten, die sich aus diesen Unterscheidungen ergeben bzw. die zwischen Menschen in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen und Organisationen gemacht werden. Eine Besonderheit wird gleichermaßen zum Stigma.

Die Konzepte von Diversity reichen von sehr weitgehenden Ansätzen wie dem von Dieter Wagner und Peyvand Sepehri (1999), wenn sie unter Diversity jegliche Unterschiede verstehen, durch die sich Menschen in Organisationen auszeichnen bis hin zu den in Anlehnung an EU-Vorgaben eher eng gefassten »Benachteiligungs«-Kategorien des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes: »Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität« (Bundesministerium des Innern).

Stuber (2002) hingegen beschreibt Dimensionen von Diversity, die aus seiner Sicht vom Menschen nicht beeinflussbar sind (Kern-Faktoren) und solchen, die für eine Organisation von unterschiedlicher Bedeutung sind und eine »Kür« im Hinblick auf Diversity-Definitionen repräsentieren (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Kern- und »Kür«-Dimensionen

KERN-DIMENSIONEN	»KÜR«-DIMENSIONEN
Alter	Kultur
Geschlecht	Sprache
Ethnizität	Arbeitsweise
Sexuelle Orientierung	Familienstand
Befähigung	(Aus-)Bildung
Religiöse Glaubensprägung	Hierarchie
	Kommunikation
	Elternschaft
	Wohnort
	Etc.

Quelle: Stuber, 2002, nach Schwarz-Wölzl und Maad, 2003–2004, S. 9

Andere weiten diese Kategorien deutlich aus, z. B. indem sie den Bildungsstand *(surface-level diversity)* oder auch nicht demografisch sichtbare Merkmale wie kulturelle Werthaltungen und Erfahrungen *(deep-level diversity)* hinzunehmen (Wikipedia 2013). Die Deut-

sche Gesellschaft für Diversity Management (DGDM) hingegen unterscheidet lediglich sogenannte Primär- von Sekundärdimensionen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Primär- und Sekundärdimensionen

Primärdimensionen	Sekundärdimensionen
Alter	Einkommen
Geschlecht	Beruflicher Werdegang
Rasse	Geografische Lage
Ethnische Herkunft	Familienstand
Behinderung/körperliche Verfassung	Elternschaft
Sexuelle Identität	(Aus-)Bildung
Religion	

Quelle: DGDM, nach Schwarz-Wölzl und Maad, 2003–2004, S. 8

Loden und Rosener fächern bereits 1991 diese Ansätze noch weiter auf und fokussieren auf die sogenannten vier Dimensionen von Diversity (s. Abbildung 1).

Dieses Dimensionsverständnis wird auch von der »Charta der Vielfalt« zugrunde gelegt, die ursprünglich von den deutschen Großkonzernen initiiert wurde und inzwischen von über 1.100 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen unterzeichnet wurde. Da es in der Diversitydebatte im deutschsprachigen Raum eine besonders breite Akzeptanz findet, wird es auch den Diskussionen im Kontext des Handbuches zugrunde gelegt.

Weitgehend einig ist man sich in der Debatte in der Regel im Hinblick auf die folgenden Diversity-Kategorien, auch wenn sich die Begrifflichkeiten und damit letztlich auch die dahinterliegenden Konzepte unterscheiden:

- Gender/Geschlecht,
- Körperliche sowie geistige Kapazitäten/Menschen mit Behinderungen,
- Religion/Weltanschauung,
- Migrationsgeschichte/Ethnische Zugehörigkeit,
- Alter,
- Sexuelle Orientierung.

Zu Recht weist Mecheril (2007) darauf hin, dass programmatisch

> »mit ›Diversity‹ die Einsicht einhergeht, dass die Vielfalt von Unterschieden konstitutiv für gesellschaftliche Wirklichkeit ist und damit zugleich für die Wirklichkeit des jeweiligen organisatorischen Zusammenhangs. Gesellschaftliche Wirklichkeit lässt sich in dieser Perspektive nicht angemessen beschreiben, wenn sie allein oder in erster Linie beispielsweise als Geschlechterordnung, als ethnische oder kulturelle Ordnung, als

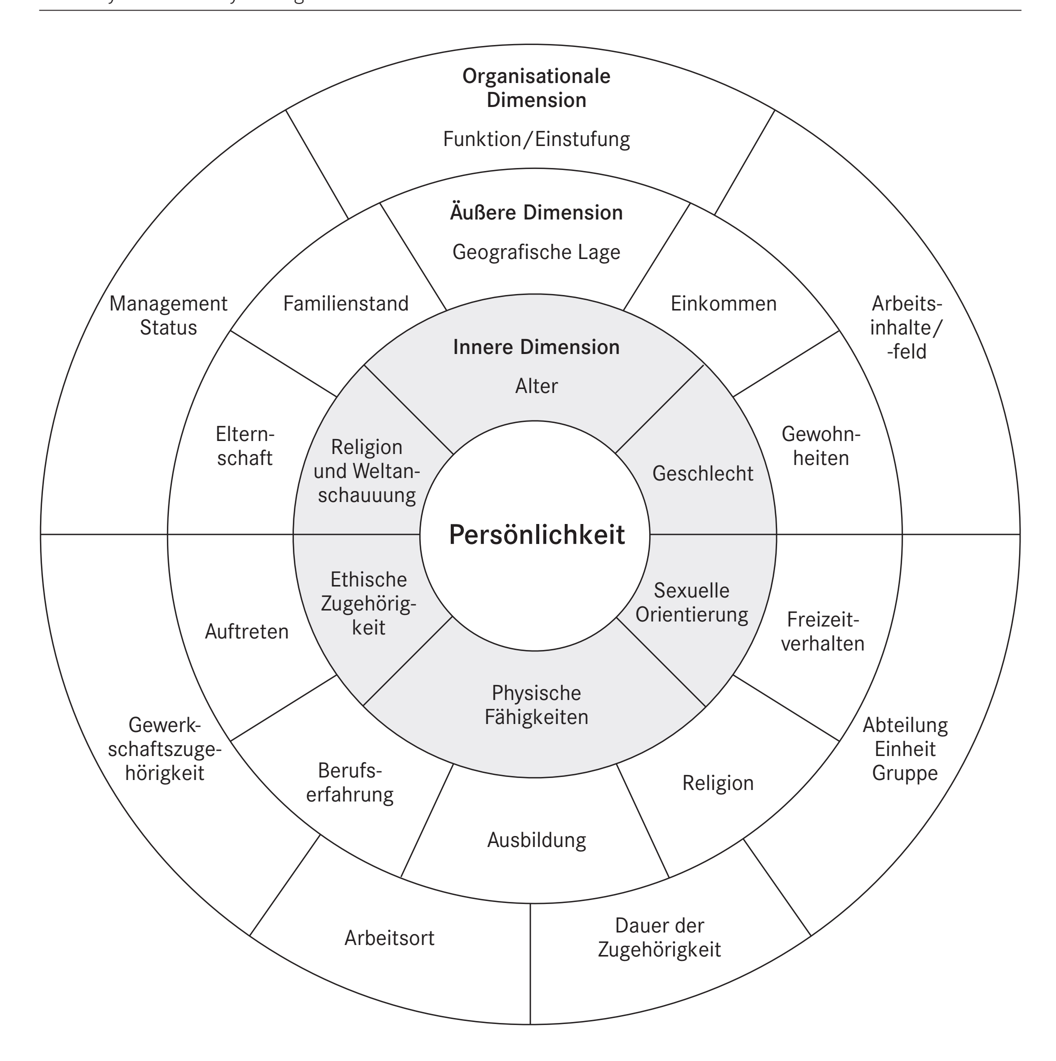


Abbildung 1: Die vier Dimensionen der Diversity
Quelle: Loden und Rosener, 1991, nach Ohms u. Schenk, 2003, S. 4

Ordnung der Generationen aufgefasst wird. Diese Differenzlinien werden ferner als in ihrem Gehalt und ihrer Bedeutung veränderbare Unterscheidungsformen verstanden, ihre situative und je konkrete Relevanz ist kontextspezifisch. Die programmatische Berücksichtigung der Vielzahl von veränderlichen und kontextrelativ zusammenwirkenden Differenzlinien ist das Grundanliegen der Praxis ›Diversity‹. Damit artikuliert ›Diversity‹ auch schon immer ein normatives Moment, das darauf zielt, Vielfalt als etwas Wertvolles anzuerkennen.«

2.7.2 Diversity-Dimension: Gender/Geschlecht

Gender bezeichnet das soziale und psychologische Geschlecht einer Person im Unterschied zu ihrem biologischen Geschlecht, also *historisch-bedingte* und *sozial-determinierende Faktoren* wie die geschlechtliche Arbeitsteilung, kulturelle Faktoren wie Kleidung oder Haarschnitt oder die Art, Menschen zu adressieren oder auch rechtliche bzw. politische Faktoren wie die Namensgebung, die nach deutschem Recht eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht erzwingt.

In der Soziologie wird Gender oftmals als Rolle behandelt, als eine Art »master identity«, die das Leben durchzieht (Kotthoff, 2002). In der Genderdiskussion geht es um Themen wie Geschlechternorm, geschlechtsspezifische Kommunikationsweisen, Gender-Performanzen (Bilden, 1991), Dominanz, Genderrollen, Genderbilder und Geschlechteridentität (Böhnisch u. Winter, 1993), Gender und Umgang mit Konflikten (Wieczorek-Zeul, 2002), Gender und Macht (Farr et al., 2002). Aktuelle Gender Studies verstehen demzufolge Gender als interdependent oder intersektional. Sie untersuchen Interdependenzen hinsichtlich des Geschlechts im Zusammenwirken mit Rassismus oder Behindertendiskriminierung oder anderen sozialen Ungleichheiten.

Praktisch-politische Ausprägungen und Wirkungen von Gender zeigen sich in vier Dimensionen, auf welche die Europäische Kommission mit Verweis auf die OECD Bezug nimmt:

– die Repräsentation in Politik und Gesellschaft (z. B. Beteiligung an Entscheidungen, öffentliche und private Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern);
– die Lebenslagen (z. B. Wohlstand, Armut, Betroffenheit von Gewalt und Ausgrenzung);
– die Ressourcen (z. B. Verteilung von Zeit, Geld, Mobilität oder Information);
– die Normen und Werte (z. B. Stereotype, Rollenzuweisungen, Bilder, Sprache).

Ohms und Schenk vertreten im Gegensatz zu vielen in der Diversity-Forschung formulierten Positionen die Auffassung, dass das Geschlecht gegenüber allen weiteren Diversity-Aspekten eine übergeordnete Stellung einnimmt. Die Autorinnen betonen, dass das Geschlecht und die daran anknüpfende Politik der Geschlechtergerechtigkeit mit dem Mittel des Gender Mainstreaming alle anderen Diversity-Bereiche durchdringen muss (Ohms u. Schenk 2003, S. 5).

2.7.3 Diversity-Dimension: Inklusion von Menschen mit Behinderungen/ körperliche sowie geistige Kapazitäten

Die Weltgesundheitsorganisation WHO definiert Behinderung im Hinblick auf drei Aspekte: Sie ist zurückführbar auf eine Erkrankung, eine angeborene Schädigung oder auf einen Unfall, in dessen Folge ein dauerhafter gesundheitlicher Schaden entsteht. Diese Ursachen führen zu einer funktionalen Beeinträchtigung der Fähigkeiten und Aktivitäten der Betroffenen. Als weitere Folge des Schadens ergibt sich die soziale Beeinträchtigung,

die sich in persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Konsequenzen äußert. Dieser eher defizit-orientiert anmutenden Definition schließt sich die deutsche Rechtsgrundlage weitgehend an. So formuliert das IX. Sozialgesetzbuch in § 2:

> »(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist« (Bundesministerium der Justiz, 2001).

Im Kontrast dazu existieren heute auch Begriffsannäherungen – wie etwa die 2008 in Kraft getretene UNO-Menschenrechtskonvention –, denen ein Verständnis von Behinderung zugrunde liegt, nach dem jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus im Sinne der Vielfalt (Diversität) als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird. Dabei wird als Zielperspektive beschrieben, dass Menschen mit Behinderung selbstverständlich mit allen anderen leben sollen und sich zugehörig fühlen können.

2.7.4 Diversity-Dimension: Religion/Weltanschauung

Als Diversity-Kategorie wird im fachlichen Diskurs einerseits von Religion, andererseits von Weltanschauung gesprochen. Beide Begriffe werden dabei assoziiert mit einer Vielzahl unterschiedlicher kultureller Phänomene, die etwa den Glauben an eine Gottheit oder eine spirituelle Überzeugung zum Inhalt haben können. Luig umschreibt Religion als »Mittel zur Welterkenntnis, ein Angebot zur Orientierung, eine Möglichkeit, auch solchen Dingen noch Sinn zu geben, die scheinbar keinen Sinn mehr haben oder ergeben. Auf diese Weise, und das macht (vermutlich) ihre Faszination aus, vermittelt Religion Formen und Wege des Überlebens« (Luig, 2008, S. 98).

Religion und Weltanschauung können einen großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Individuen und Gemeinschaften haben. Denken, Handeln, Fühlen und Verhalten der Menschen werden davon in all ihren Dimensionen geprägt. Religion und Weltanschauung tragen dazu bei, das persönliche und soziale Leben zu konstituieren und zu gestalten.

2.7.5 Diversity-Dimension: Migrationsgeschichte/ Ethnische Zugehörigkeit/Rasse

Der Begriff der Rasse erscheint in der Literatur der Kultur- und Geisteswissenschaftlich als problematisch, da er mit gesellschaftlicher Strafizierung einhergeht, die sich an spezifischen, hierarchischen Zuweisungen orientiert, gesellschaftliche Gruppen in »höherwertig« und »minderwertig« unterteilt und gezielt gesellschaftliche Ungleichgewichte schafft

(Mayer, 2005). Dabei wird Rasse ursprünglich über physische Merkmale wie Hautfarbe, Nasenform oder Haarkonstitution definiert, allgemein als »(group) differences based on physical or morphological characteristics« (Bekker, 1993, S. 18). Dieser biologistisch orientierte Rassenbegriff lässt Rassenzugehörigkeit als weder frei wählbar, noch als veränderbar erscheinen. Mit biologischen Merkmalen und Rassenzugehörigkeit gehen oftmals vorurteilsbelastete bzw. stereotype Assoziationen einher, die gleichzeitig der Mehrheit der Mitglieder der bestimmten Gruppe zugeordnet werden. Rassenbegriffe werden als »ethnozentrisch« bezeichnet (Flohr, 1994) und bekommen somit auch eine sozio-kulturelle Komponente (Apple, 1993, S. vii): »Race is not a stable category. It has changed over time. What it means, how it is used, by whom, how it is mobilized in social discourses, its role in educational and more general social policy, all of this is contingent and historical.« Rasse ist demnach als individuell, sozial und kulturell erschaffenes Konstrukt zu verstehen, das durch die Gesellschaftsmitglieder (re-)konstruiert wird (Mayer, 2004).

Eine weitere Diversity-Dimension ist die der Ethnie bzw. der ethnischen Zugehörigkeit. Die Ethnie wird definiert als eine Gruppe von Menschen, denen eine kollektive Identität zugesprochen wird. Dabei sind die Zuschreibungskriterien häufig Abstammung, Geschichte, Kultur, Sprache, Religion bzw. Territorium sowie ein Gefühl von (Gruppen-) Solidarität (Elwert, 1999). Neben der Gender-Dimension ist diese Dimension die sicherlich am besten erforschte und die am stärksten problematisierte Dimension des Diversitykonzeptes. Zugleich zeigen sich höchst unterschiedliche Fokussierungen je nach Begriff: von »ausländischer Bevölkerung« über »Menschen mit Migrationshintergrund« hin zu »Menschen mit Zuwanderungsgeschichte«. Abhängig von der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive erstreckt sich das Spektrum von der Diskussion über Ethnizität bis hin zur Kulturzugehörigkeit. Dazu konstatiert Nieswand (2010):

> »Aus einer diversitätstheoretischen Perspektive scheinen die Probleme, Einheimische von Zuwanderern und ethnischen Minoritäten zu unterscheiden, keineswegs überraschend: dass Kategorien und Merkmale verschwimmen, sich überlappen und überkreuzen, ist genau das, was im Fokus des Interesses steht. Diversitätsforschung beschränkt sich also nicht auf Migration und ihre Folgen, sondern öffnet ihren Blick für die weiteren Zusammenhänge, in denen soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede produziert und reproduziert werden.
>
> Die Absicht, gegenwärtige Formen migrationsbedingter ethnischer, kultureller und religiöser Vielfalt angemessen darzustellen, führt dazu, dass die sozialwissenschaftliche Grenze zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund verschwimmt.«

In Deutschland leben ca. 82 Millionen Menschen mit unterschiedlichen Einstellungen, Lebensweisen, Traditionen, Wertvorstellungen und ethnischen Hintergründen. Faktisch wurde erst mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 01.01.2005 die Realität Deutschlands als Einwanderungsland politisch akzeptiert. Nach dem Mikrozensus 2005 haben rund 20 % der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. 2010

wiesen ca. 40 % der unter Vierzigjährigen einen Migrationshintergrund auf. Dabei wird folgende Definition zugrunde gelegt:

»Im Jahr 2012 lebten in Deutschland 16,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Zum Tag des Migranten, am 18. Dezember 2013, sind 10,9 Millionen von ihnen selbst nach 1949 aus dem Ausland zugewandert, weitere 5,4 Millionen wurden als deren Kinder in Deutschland geboren. Vergleichbare Daten zu Menschen mit Migrationshintergrund liegen seit 2005 vor; seither ist deren Zahl um 1,3 Millionen oder 8,5 % angestiegen.

Insgesamt sind 190 Staaten der Welt in Deutschland vertreten. Dennoch wird die Zuwanderung vorrangig durch Europa geprägt: 70,6 % der Migranten und deren direkte Nachkommen haben ihre Wurzeln in einem europäischen Land, vor allem in einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union (31,6 %). Außereuropäische Zuwanderer kommen vornehmlich aus dem asiatischen Raum (15,7 %), gefolgt von Afrika (3,5 %) und Amerika (2,5 %). Die Bedeutung von Australien und Ozeanien ist dagegen gering (0,2 %). Insgesamt 7,4 % der Menschen mit Migrationshintergrund lassen sich nicht eindeutig nach Herkunftsländern zuordnen, zum Beispiel weil sie als Deutsche mit beidseitigem Migrationshintergrund Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern haben« (Statistisches Bundesamt, 2012a).

Bei den über 60-jährigen Migrantinnen und Migranten nimmt man an, dass ihre Zahl von ca. 750.000 im Jahr 2003, auf ca. 1,3 Millionen im Jahr 2010 und 2,85 Millionen im Jahr 2030 steigen wird.

Neben den Begriffen »Migrantinnen und Migranten« und »Menschen mit Migrationshintergrund« gewinnt die Terminologie »Menschen mit Zuwanderungsgeschichte« an Bedeutung, die seitens des Statistischen Bundesamtes folgendermaßen definiert wird:

»Zur besseren Vergleichbarkeit im Zeitablauf wird zwischen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im engeren und im weiteren Sinn unterschieden.

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund im engeren Sinne gehören alle Zugewanderte und alle in Deutschland geborene Ausländer(innen). Von den Deutschen mit Migrationshintergrund, die ihre deutsche Staatsangehörigkeit seit Geburt besitzen, haben nur jene einen Migrationshintergrund im engeren Sinne, die mit ihren Eltern oder einem Elternteil im selben Haushalt leben, weil nur dann die für die Zuordnung entscheidende Elterninformation vorliegt.

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne gehören zusätzlich jene Deutsche mit Migrationshintergrund, die ihre deutsche Staatsangehörigkeit seit Geburt besitzen und nicht (mehr) mit den Eltern im selben Haushalt leben. Sie sind ausschließlich durch die bislang nur 2005 und 2009 gestellten Zusatzfragen zum Migrationsstatus der nicht im Haushalt lebenden Eltern als Menschen mit Migrationshintergrund identifizierbar« (Statistisches Bundesamt, 2012b).

2.7.6 Diversity-Dimension: Alter

Die Diversity-Dimension Alter geht von rechtlichen, sozialen und ökonomischen Benachteiligungen von Einzelpersonen oder von Personengruppen aufgrund ihres Lebensalters aus. Den Betroffenen wird es aufgrund ihres Alters erschwert, in angemessener Weise am Arbeitsleben und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Damit ist in der Regel die Diskriminierung angeblich älterer oder alter Menschen gemeint, gelegentlich jedoch auch die vermeintlich junger Menschen. Ein Fall von Altersdiskriminierung kann – zumindest theoretisch – »auch dann vorliegen, wenn bestimmte Jahrgangskohorten bevorzugt werden (indem beispielsweise bei Stellenausschreibungen Menschen im ersten Berufsjahr gesucht werden)« (Wikipedia, 2013, Altersdiskriminierung).

Diskriminierung aufgrund des Alters kann sich somit prinzipiell gegen jede Altersgruppe richten, aber gewöhnlich richtet sie sich gegen Menschen oberhalb oder unterhalb einer bestimmten Altersgrenze. In den angelsächsischen Ländern werden Vorurteile gegen eine Person aufgrund ihres Alters seit den 1960er Jahren als »Ageism« diskutiert. Geprägt wurde dieser Ausdruck Ende der 1960er Jahre durch den Gerontologen Robert Butler (Butler 1969). Das Konzept von Ageism versteht Altersfeindlichkeit als Form sozialer Diskriminierung d. h. als negatives Verhalten gegenüber der Person aufgrund der zugeordneten stereotypen Eigenschaften in Verbindung mit einer wiederum negativen Wahrnehmung des Alterns und die damit zusammenhängende Stigmatisierung der davon betroffenen Gruppe von Menschen. Ageism beschreibt drei Mechanismen der typischen Stereotypisierung: Vorurteile (im affektiven Bereich), Diskriminierung (im Verhalten) und Stereotypisierung (im kognitiven Bereich).

Dagegen betont der Sechste Altenbericht (Deutscher Bundestag 2010, S. IV f.) die Notwendigkeit differenzierter Altersbilder in der Gesellschaft. Er beschreibt, wie sich Altersbilder im Sinne kultureller Stereotypen in den verschiedenen Bereichen des Lebens auswirken, z. B. auf die Beziehungen der Generationen oder darauf, was jüngere Menschen für ihr Alter erwarten und darauf, was Ältere sich zutrauen. Er hinterfragt, welche Rollen älteren Menschen in unserer Gesellschaft offenstehen und was von ihnen in diesen Rollen erwartet wird. Die Vielfalt der Lebensformen und gerade auch die Stärken der älteren Menschen von heute werden mit diesen Rollenerwartungen nicht widergespiegelt, ihre Potenziale nicht wahrgenommen und somit die Betroffenen auch in ihrer Entfaltung gehindert.

Dabei gilt es, insbesondere auch ältere Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen: 2008 lebten rund 1,8 Mio. dieser Älteren (65 Jahre und älter) in Deutschland. Diese Menschen bringen wiederum kulturell vielfältige eigene Altersbilder ein, die Eingang in die Wahrnehmung, Unterstützung und Versorgung älterer Menschen finden müssen (Deutscher Bundestag, 2010, S. V). In diesem Zusammenhang konstatiert der Gerontologe von Kondratowitz:

> »Bisher ist die Umsetzung einer an Diversität als systematischer Beobachtungsperspektive orientierten Altersforschung noch weitgehend ein Desiderat. Allerdings sind wichtige Teilbereiche wie Gender und Ethnizität bereits, inzwischen auch in Deutschland, in die Reihe der Forschungsfragen einer diskursoffenen Altersforschung aufgenommen worden; andere social divisions wie sexuelle Orientierung bleiben zumindest im deutschsprachigen Raum immer noch stark unterbelichtet. Aber besonders vernachlässigt ist nach wie vor der ebenso weite und umfassende wie wichtige Forschungskomplex des Zusammenhangs von Behinderung und Alter« (von Kondratowitz, 2007, S. 140).

2.7.7 Diversity-Dimension: Sexuelle Orientierung

Das Geschlecht eines Menschen trägt wesentlich zur Identitätsbildung bei. Dabei werden das soziale Geschlecht (Gender) und das biologische bzw. psychische Geschlecht unterschieden. Zumeist ist das biologische Geschlecht weiblich oder männlich. Allerdings ist bei einer von 200 Geburten eine eindeutige Definition des Geschlechtes nicht möglich. Dies wird als Intersexualität bezeichnet (Ministerium, 2004, S. 13). Die Forschung spricht vom psychischen Geschlecht – auch als Geschlechteridentität bezeichnet –, das die innere Überzeugung eines Menschen beschreibt: nämlich entweder männlich, weiblich oder beides zu sein. Personen, die sich als Transgender verstehen, definieren sich nicht nur als zu einem Geschlecht zugehörig. Transsexuelle Menschen hingegen empfinden, dass ihr biologisches Geschlecht nicht ihrem psychischen Geschlecht entspricht und möchten daher ihr biologisches Geschlecht an dieses anpassen.

Die sexuelle Orientierung eines Menschen hat grundlegende Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Menschen, darauf wie sie sich selbst wahrnehmen oder wahrgenommen werden wollen, darauf wie er/sie leben möchte. Die sexuelle Identität eines Menschen umfasst neben dem biologischen das soziale und psychische Geschlecht sowie die sexuelle Orientierung (Ministerium, 2004).

Sexuelle Orientierung beschreibt dabei, auf wen hin sich die Sexualität einer Person richtet, d. h. auf Frauen, Männer oder beide Geschlechter. Die sexuelle Identität eines Menschen, das soziale Geschlecht und auch die sexuelle Orientierung sind dabei nicht als statische Konzepte zu verstehen, sondern veränderbar, in ihrer Wahrnehmung und Bewertung kulturabhängig und wandelbar.

2.7.8 Diversity Management

Diversity Management hat seine Wurzeln in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, die ihre ursprünglichen Ziele der Verhinderung von Diskriminierungen schwarzer Amerikanerinnen und Amerikaner weiterentwickelte zu der allgemeinen gesellschaftspolitischen Zielsetzung von mehr Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Bürgerinnen und Bürger. Unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, sexueller Identität, Geschlechtszugehörigkeit Alter strebte die Bürgerrechtsbewegung in den USA eine

umfassende Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt an. Auf die sich daraus entwickelnde besonders strikten Antidiskriminierungsgesetze in den USA haben dann amerikanische Unternehmen mit der Entwicklung des Diversity Managements als Personalmanagementkonzept reagiert, das als betriebliche Strategie bereits seit Anfang der 1990er Jahre Anwendung findet. Diversity Management hat sich dort vor dem Hintergrund von Regelungen entwickelt, die Diskriminierung verbieten und »Equal Employment Opportunities«, also die Chancengleichheit im Erwerbsleben, gewährleisten sollen. Solche Regeln fordern auch eine sog. »Affirmative Action« zur Förderung benachteiligter Gruppen. In ihrer Studie zur »Integrationsförderung in der Verwaltung« schlägt die Agentur PriceWaterhouseCoopers (2003) vor, interkulturelle Öffnung als »Diversity Management« zu betreiben.

Diversität bedeutet Vielfalt. Sie schließt Differenzen im Blick auf Gender, Bildung, soziale und kulturelle Zugehörigkeit sowie Ethnizität ein (Franscesco u. Gold, 2005) und verweist darauf, dass der Umgang mit Schnittstellen der Differenz besonderer Beachtung bedürfen (Krüger-Potratz u. Lutz, 2002).

Diversity Management wird somit als Maßnahme verstanden, Differenzen im Organisationskontext anzuerkennen und als bereichernde Ressource zu nutzen. Im Sinne einer integrierenden Umwelt (Dietz, 2007, S. 14) werden Identität, Gender, Religion, Werte, Lebensstile und Autobiografien als bereichernde Ressourcen verstanden. Nach Wulf (2006) ist der professionelle Umgang mit kultureller Vielfalt – das heißt die Anerkennung der Differenzen als Bereicherung und Chance wahrzunehmen – eine der wichtigsten Aufgaben von Institutionen.

Eicke und Zeugin (2007, S. 83 ff.) verweisen darauf, dass es in Organisationen besonders zwei Handlungsfelder des Managements der Vielfalt gibt: einerseits eine innengewandte Strategie, die Diversity Management als chancengleichen Zugang aller Mitarbeitenden hinsichtlich aller Positionen in der Organisation und der Aktivierung aller Ressourcen beinhaltet; andererseits eine nach außen gewandte Strategie der transkulturellen Öffnung, die Angebote für alle Bevölkerungsgruppen adäquat ausrichten und zugänglich machen.

Diese beiden Handlungsfelder sind auch in diesem Handbuch angesprochen. Gleichzeitig bezieht es sich auf die sog. Primärdimensionen von Diversity, nämlich Gender, Behinderung, Religion, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Migration und sexuelle Orientierung. Es erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zugleich gilt es, kritisch im Blick zu halten, dass das Diversity-Management-Konzept auch zur Zementierung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse genutzt werden kann. So ersetzen Forscherinnen und Forscher am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin den Begriff Diversity Management durch »Queerversity« und verstehen darunter:

> »eine Strategie, die auf die kritische Umarbeitung gängiger Diversitätspolitiken (diversity politics) abzielt. Anliegen ist es, eine verstärkte Aufmerksamkeit für die im Bereich sozialer Differenzkonstruktionen wirksamen Machtprozesse zu entwickeln. Hierbei gilt es ins-

> besondere der Kritik an Positionen Raum zu verschaffen, die den Umgang mit Differenz an Nutzbarkeitskriterien koppeln« (Heitzmann, 2012, S. 78). Dabei basiert ihr Konzept: »auf einer Kritik an stabilen Identitätskonstruktionen und den damit einhergehenden Wertungen, Zurichtungen und Ausschlüssen. Soziale Hierarchien und Ungleichheitsverhältnisse werden in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit erfasst. Kritische Aufmerksamkeit gilt der Frage, wie geforderte/geförderte Heterosexualität und die Norm der Zweigeschlechtlichkeit gesellschaftlich wirksam werden. Eine solche ›Heteronormativität‹ wird jedoch immer im Zusammenspiel mit weiteren Diskriminierungs- und Normierungsprozessen untersucht.«

Der Diversity – also Vielfalt – setzen sie konzeptionell die Vielheit (Multiplizität) entgegen:

> »Das heißt anzuerkennen, dass sich innerhalb (anerkannter ebenso wie diffamierter) Formen von Identität und Differenz immer auch weitere Dimensionen von Andersheit entfalten. Diese fordern Wahrnehmung, auch wenn sie sich der Regulierung oder kontrollierenden Stillstellung widersetzen oder sich der Benennung entziehen. Queerversity verengt Diversitätspolitiken nicht auf den Umgang mit definierten Identitäts- und Differenzpositionen. Vielmehr produziert es Irritationen und Unterbrechungen gängiger Normalitätsvorstellungen. Queerversity ist das Einführen der Differenz des Differenten in die Diversität« (Heitzmann, 2012, S. 78).

Auch Mecheril (2007) merkt mit Recht an:

> »Programmatisch verbindet sich mit ›Diversity‹ ein Ansatz, der darauf zielt, aus der Enge zumeist bipolar gefasster Differenzlinien hinauszukommen. Durch diesen Ansatz wird ein Hinterfragen und Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Differenzen möglich. Andererseits tendiert ›Diversity‹ zu einem entschärfenden und nivellierenden Bezug auf die Differenzlinien, führt zum Mantra gender, race, class, sexuality, handicap, ohne dass hinreichend das Zusammenspiel dieser Differenzhinsichten theoretisch und empirisch geklärt ist.«

In diesem Zusammenhang kritisiert Mecheril zu Recht, dass durch theoretische Unschärfen im Hinblick auf die Definitionen von »gender, race, class, sexuality, handicap« es weniger zur postulierten Überwindung des festlegenden Identitätsdenkens, sondern eher zu seiner Pluralisierung kommen kann: »›Diversity‹ schwächt das Identitätsdenken durch Relativierung der Identitätspositionen und stärkt es zugleich durch Identitäts-Vervielfältigung« (Mecheril 2007). Er fordert dazu auf, kritisch zu hinterfragen, warum Diversity Management betrieben wird und mit welcher Intention:

> »Mit Bezug auf migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen lässt sich beispielsweise beobachten, dass die Praxis ›Diversity‹ es Mehrheitsangehörigen ermöglicht, den Diskurs

um Differenz für das eigene berufliche Fortkommen zu nutzen und formelle und informelle Privilegien gegenüber Minoritätsangehörigen nunmehr auch auf dem Feld professioneller Differenzpraxis auszuspielen. Bezogen auf das ›Managing Diversity‹ kann man feststellen, dass durch entsprechende Ansätze einerseits eine gezieltere Rekrutierung des ›Humankapitals‹, andererseits die effizientere Abschöpfung menschlicher Leistungspotenziale möglich wird: Wer nicht diskriminiert wird, arbeitet besser, und Schwarze Mitarbeiterinnen sprechen Schwarze Kundinnen profitabelr an: difference sells« (Mecheril, 2007).

2.8 Handlungsfelder interkultureller Öffnung

Folgende organisationalen Handlungsfelder sollen in diesem Handbuch angesprochen werden:
- Politik und Parteien,
- Recht und Verwaltungen,
- Kirchen und Religionen,
- Erziehung und Bildung,
- Wirtschaft,
- Gesundheitswesen,
- Zivilgesellschaft,
- Beratung,
- Sport.

Diese sozio-kulturell geprägten organisationalen Handlungsfelder werden immer wieder in der aktuellen Literatur um interkulturelle Öffnung angesprochen und sollen daher hier aufgegriffen werden, wenngleich ihre Aufzählung zwangsläufig nicht vollständig ist, da sich interkulturelle Öffnung auf faktisch alle Lebensbereiche und Handlungsfelder beziehen kann.

2.9 Die Gestaltung interkultureller Öffnung

Die Frage ist nun, wie interkulturelle Öffnung effektiv, effizient und zum Wohl aller Beteiligten optimal gestaltet werden kann. Dabei wird Gestaltung als ein kreativer Schaffensprozess definiert, bei dem durch Arbeit des Gestaltenden eine Sache – in diesem Fall der interkulturelle Öffnungsprozess in Organisationen – verändert, d. h. erstellt, modifiziert oder entwickelt wird und dadurch eine bestimmte Form oder ein bestimmtes Erscheinungsbild verliehen bekommt oder annimmt (Wikipedia, 2012).

Um Diversity Management in Organisationen zu installieren und erfolgreich interkulturelle Öffnungsprozesse zu gestalten, braucht es nach Krell (2008) bestimmter Voraussetzungen bzw. Umsetzungsmaßnahmen. Dabei bietet es sich an, die Diversity-Kriterien

zu beachten und in den Organisationen zu bekräftigen. Wichtig sind seiner Ansicht nach die strukturelle Institutionalisierung des Diversity Managements durch die Schaffung einer Stelle oder einer Abteilung, die die Integration des Konzeptes in das Leitbild und die Strategie der Organisation vornimmt. Weitere Aufgaben einer solchen einzurichtenden Abteilung bestehen in der Schaffung von Beratungsangeboten für »Minderheiten«-Angehörige, in der Implementierung von Mentoring-Programmen und Diversity-Trainings, der Evaluation der Maßnahmen, in diversitätsbasierten Vereinbarungen in der Organisation, flexiblen Arbeitszeiten und der Förderung und Professionalisierung heterogener Teams.

2.9.1 Organisationsentwicklung und Organisationsgestaltung in interkulturellen Organisationsprozessen

Nach Schreyögg (2008, S. 3) werden Organisationen als soziale, zeitlich relativ stabile Systeme beschrieben, die aus Individuen bestehen, welche gemeinsame Ziele verfolgen. Sie sind Institutionen mit dem Ziel der auf Spezialisierung beruhenden Strukturierung und Koordination von Personen, Sachmitteln und Informationen zum Zweck der Erreichung der Organisationsziele.

Interkulturelle Öffnungsprozesse umzusetzen, erfordert einen sensiblen Umgang mit dem Organisationssystem, mit Verantwortung und Wertschätzung. Je nach Größe und Struktur der Organisationen sind es Geschäftsführende oder beauftragte Mitarbeitende, die für die Gestaltung der Öffnung verantwortlich sind.

Interkulturelle Öffnung wird in diesem Handbuch als Prozess der Organisationsentwicklung (OE) verstanden, dabei wird Organisationsentwicklung definiert als:

> »die Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer. Zielsetzung ist einerseits, der Leistungsfähigkeit der Organisation, und andererseits der Entfaltung der einzelnen Organisationsmitglieder zu dienen. Die gewählte ganzheitliche Perspektive berücksichtigt die Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen, Technologie, Umwelt, Zeit sowie die Kommunikationsmuster, Wertestrukturen, Machtkonstellationen etc., die in der jeweiligen Organisation real existieren« (Gabler Wirtschaftslexikon, 2012).

Das erfolgreiche Managen von Veränderungsprozessen zur Organisationsgestaltung – change management – hat sich in den letzten Jahren als Kernkompetenz herauskristallisiert. Ziele der Organisationsentwicklung sind grundlegend die Verbesserung der organisatorischen Leistungsfähigkeit, die Generierung und Steigerung des individuellen Entwicklungspotenzials, der Qualität des Arbeitslebens für die Beschäftigten sowie des unternehmerischen Erfolgspotenzials (Becker u. Langosch, 2002; French u. Bell, 1995). Leitbild ist die Lernende Organisation nach Senge (1999).

Nach IQ Consult (2011, S. 13) sind solche Konzepte zur Entwicklung von Organisationen und zur Förderung interkultureller Öffnung wichtig, die mit den kurz-, mittel- und langfristigen Zielen der Organisation übereinstimmen bzw. diesen dienen:

- Beteiligung an und Unterstützung von lokalen oder bundesweiten Initiativen, die explizit »Integration« fordern;
- Forderung von Bildung und Forschung für ausländische Studierende oder Kinder aus Zuwandererfamilien;
- Anerkennung und Wertschatzung ausländischer Abschlüsse und Berufserfahrungen;
- Kooperationen mit Migranten-Organisationen und Städtepartnerschaften;
- Unterstützung eines der vielen Berufseinstiegsprojekte für junge arbeitslose Menschen (mit Migrationshintergrund).

Organisationsentwicklung ist kein in sich geschlossener Ansatz, sondern eine »in der Praxis weit verbreitete Beratungsstrategie« (Elke, 2007, S. 752), die zur Veränderungen von Organisationen verhaltenswissenschaftliche Theorien, Methoden und Techniken anwendet.

Generell lässt sich feststellen, dass das allgemeine OE-Vorgehen eine duale Zielorientierung – also die Steigerung von Effektivität und Effizienz sowie die Verbesserung der Arbeitsqualität –, die Systemperspektive sowie die systematische und partizipativ ausgerichtete Prozessgestaltung verfolgt (Becker u. Langosch, 2002).

Den Kern der Organisationsentwicklung bildet die Systematik der Problembearbeitung, die auf Kurt Lewins (1963) Ansatz der Aktionsforschung zurückgeht. Danach erfolgt die Problembearbeitung in drei Phasen:

1. Diagnose – Datensammlung, Analyse und Bewertung,
2. Intervention – Planung und Realisierung von Maßnahmen,
3. Evaluation – Überprüfung der Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit.

In der ersten Phase soll Motivation für die Änderungen geschaffen werden (»Unfreezing«). In der zweiten Phase werden neue Verhaltensweisen und Arbeitsabläufe geschaffen (»Moving«) und in der dritten Phase die Stabilisierung und Integration der Veränderungen in den Arbeitsalltag geleistet (»Refreezing«) (in Anlehnung an French u. Bell, 1995, S. 80 ff.).

Im Zuge der interkulturell-orientierten Organisationsentwicklung sollten – in der Phase der Diagnose – Schlüsselprozesse in der Organisation hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit interkulturellen Öffnungsprozessen geprüft werden. Dabei stehen beispielsweise solche Fragen im Vordergrund (IQ Consult, 2011, S. 14 ff.):

- Wozu dient ein interkulturell ausgerichtetes Leitbild in der Organisation?
- Wer ist für die Entwicklung verantwortlich?
- Wie wird die Implementierung gewährleistet?
- Wie interkulturell ist das Marketing einer Organisation ausgerichtet?
- Welche Themen sind wichtig?
- Wie wird (kulturelle) Vielfalt in der Organisation gefördert?

In der zweiten Phase der Intervention können dann Prozesse hin zur interkulturellen Öffnung gestaltet werden. Dabei sind wichtige Eckpfeiler (IQ Consult 2011, S. 15–21):
- Schlüsselprozesse in Organisationen prüfen,
- Leitbild der Organisation interkulturell ausrichten,
- Betriebliche Vereinbarungen interkulturalisieren,
- Chancengleichheit ermöglichen,
- Öffentlichkeitsarbeit und Außendarstellung interkulturell gestalten,
- Organisationskommunikation flexibel handhaben,
- Angebote und Produkte interkulturell sensibel gestalten,
- Interkulturelle Personalentwicklung als einen Teilbereich der Organisationsentwicklung etablieren,
- Interkulturelle Personalgewinnung,
- Die Arbeit in interkulturellen/heterogenen Teams fördern,
- Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation etablieren
- Kooperationen von Organisationen und ihren Umwelten fördern,
- Interkulturelle Öffnung evaluieren.

Schließlich müssen interkulturelle Öffnungsprozesse evaluiert, eventuell Veränderungen in den Interventionen realisiert werden, um die beschlossenen Prozesse optimal zu gestalten.

Organisationsentwicklung und Organisationsgestaltung sollen nachhaltig und gesundheitsorientiert verlaufen (Krause u. Mayer, 2010; Mayer, 2011), um den innergesellschaftlichen sowie den globalen Transformationsprozessen standzuhalten. Dazu sind systemische Perspektiven und gesundheitsorientierte Vorgehensweisen notwendig, die im Folgenden kurz erläutert werden.

2.9.2 Systemische Perspektiven in interkulturellen Öffnungsprozessen

Bei der Betrachtung und Veränderung von Organisationen bedarf es systemischer Perspektiven, durch die ein Organisationssystem als Ganzes betrachtet werden kann. Jedoch scheinen die systemischen Perspektiven in der aktuellen Literatur zu interkulturellen Öffnungsprozessen bisher relativ wenig Beachtung gefunden zu haben. Auch aus diesem Grund seien hier Perspektiven systemischen Denkens und Handelns kurz einführend und ohne den Anspruch auf Vollständigkeit vorgestellt.

Ludewig (2005) spricht vom systemischen Denken in Organisationen als »Denkkultur«. Für von Schlippe und Schweitzer (2003) ist es die Beantwortung der Fragen, »wie in sozialen Systemen Menschen gemeinsam ihre Wirklichkeit erzeugen, welche Prämissen ihrem Denken und Erleben zugrunde liegen und welche Möglichkeiten es gibt, diese Prämissen zu hinterfragen und zu *verstören*« (von Schlippe u. Schweitzer, 2003, S. 17; vgl. Ludewig, 2005; Stierlin, 1983; Willke, 1994). Es geht darum, Probleme neu zu akzentuieren, eine passende Methodologie (Interventionen und Umgangsweisen) für Kommunikation und Interaktion bereitzustellen und den Fokus vom Problem auf die Lösung zu lenken (De Shazer, 2004).

Von Schlippe u. Schweitzer (2003, S. 18) verweisen darauf, dass die Erfindung der Familientherapie – also Familie als System zu sehen – die »Geburtsstunde des Systemischen Denkens« gewesen sei. Der methodische Weg ist dadurch gekennzeichnet, vom Ursache-Störung-Wirkung-Denken weg- und zur Annahme des Einflusses aller Mitglieder im System überzugehen.

Nach Kirchmayr-Kreczi (2001) zeichnen sich Organisationen durch »Undurchschaubarkeit, Unberechenbarkeit und Unvorhersehbarkeit« aus: Es existiert keine Transitivität, keine Durchgriffskausalität. In einschlägigen Studien (z. B. Becker, Küpper u. Ortmann, 1988) wird gefordert, dass die rationale, lineare Gedankenführung in der Beratung von Organisationen bezüglich komplexer Fragestellungen erweitert werden sollte. Die Komplexität von Organisationen erfordere systemisches Denken (Kals, Gallenmüller u. Roschmann 2010, S. 26), da die monodisziplinäre und im Ursache-Wirkungs-Denken verhaftete Analyse von Organisationen unzureichend sei, um komplexe Zusammenhänge zu erfassen, zu erklären (Willke, 1994) sowie komplexe Probleme zu lösen.

Systemische Interventionen sind bereits empirisch erprobt (Schlippe u. Schweitzer, 2010) und ihre Wirksamkeit nachgewiesen worden. Aktuelle Organisationsstudien zeigen wiederholt, dass es sinnvoll und effektiv ist, die systemische Perspektive einzubeziehen (Neuvians, 2011; Tuckermann, 2012). Kernthema ist dabei immer, die »Organisation als Ganze« (Luhmann, 1984/2001) im Blick zu haben. Diese Fragestellungen spitzen sich zu, wenn es sich um Organisationen handelt, deren Mitarbeitende aus unterschiedlichen Kulturen kommen.

In den vergangenen Jahren hat sich ein Forschungs- und Beratungsfeld der interkulturellen systemischen Praxis etabliert. Diese blickt insbesondere auf die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten und auf Themen von Kulturkonstruktion, Marginalisierung und interkulturellen Kompetenzen der Beratenden (von Wogau, Emmermacher u. Lanfranchi, 2004). Auch sind Konzepte für die Arbeit mit »Menschen aus anderen Kulturen« entwickelt worden, teilweise mit systemischen Ansätzen (Hegemann u. Salman, 2001). Das Hauptwerk von von Schlippe, El Hachimi und Jürgens (2003) beschäftigt sich jedoch vor allem mit spezifischen Herausforderungen, die Beraterinnen und Berater im Kontext von Interkulturalität begegnen können (Joining, Umgang mit bikulturellen Paaren, Flucht, Sucht und Migration). Auch existieren bereits Modelle transkultureller, systemischer und salutogener Organisationsentwicklung, die vor allem die Entwicklung der Organisation über die Entwicklung transkultureller, gesundheitsorientierter Persönlichkeiten in den Blick nehmen (Mayer, 2011). Aktuelle Publikationen konzentrieren sich auf die Darstellung von Umsetzungsmöglichkeiten im Sinne der kulturreflexiven Begleitung von Fachpersonal in Organisationen (Nazarkiewicz u. Krämer, 2012; Pirmoradi, 2012).

Die Zielrichtung systemischen Denken und Handelns lässt sich durch das Grundprinzip des ethischen Imperativs nach von Foerster (1997, S. 51) formulieren: »Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst!« So stehen auch Tabus, Denkverbote, Dogmen oder Richtig-/Falsch-Bewertungen jeglicher Art diesem Denken entgegen. Das systemische Denken ist vielmehr von Allparteilichkeit und Neutralität sowie von der

Annahme von Zirkularität geprägt und kommt somit dem Anspruch interkultureller Perspektiven, sich auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und Organisationen interkulturell chancengleich zu öffnen, entgegen.

Systemische Beratung und Organisationsentwicklung versuchen Hypothesen zu bilden (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin u. Prata, 1981), Herkömmliches zu hinterfragen und Neues zu kreieren. Das Gewusste soll infrage gestellt, das kaum Gedachte zum Thema gemacht werden. Gleichzeitig bleibt jegliche Intervention lösungs- und kundenorientiert (von Schlippe u. Schweitzer, 2003, S. 31).

Bateson (1985) erklärte »gelingende« Beratung als das »Auswechseln der Regeln für das Machen und Verstehen von Mitteilungen«. Er verweist mit dieser Formulierung auf die kommunikativen Schemata und Regeln (Sprachspiele, Routinen, Erwartungs- und Verhaltensmuster) hin, die überindividuell institutionalisiert sind. Das bedeutet, dass Systeme zur Vereinfachung komplexer kommunikativer Zusammenhänge Erfolge und Fehler an einzelnen Personen oder Subsystemen festmachen (Groth u. Wimmer, 2004).

Aus systemischer Perspektive muss jede Entscheidung unter Beachtung gegenwärtiger Hierarchien, Sachzwänge, Befristungen, Prognosen und der Geschichte getroffen werden. Hier schlägt der systemisch orientierter Organisationspsychologe Weick (1985, S. 372) vor, das Klientensystem Verantwortung übernehmen zu lassen. Dabei wird deutlich, dass es, wie in der systemischen Beratung intendiert, nicht um die Methode an sich geht, sondern darum, ob die Methode eine brauchbare Irritation für die Beteiligten liefert, um ans Ziel zu kommen.

Systemische Interventionen zielen darauf ab (Stierlin, 1988):

– alternative Sichtweisen zu eröffnen;
– Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen zu erweitern;
– neue Verhaltensoptionen und Problemlösungen zu ermöglichen;
– Beziehungsveränderungen zu klären und zu verdeutlichen;
– Muster-Unterbrechungen bzw. Änderungen durch das Auflösen von starren Schleifen und Strukturverhärtungen einzuführen
– Widersprüche sichtbar zu machen, latente Themen zu enttabuisieren.

Interventionsmethoden wie zirkuläres Fragen, Reframing, positive Konnotation, paradoxe Intervention, aber auch Methoden alltagssprachlicher Kommunikation wie z. B. Humor oder Provokation (vgl. Groth, 1999; Kolbeck u. Nicolai, 1996; Simon u. Rech-Simon, 1999; von Schlippe u. Schweitzer, 2010) verfolgen diese Ziele.

Zur Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse in Organisationen bieten systemische Theorieansätze, Perspektiven und Methoden ein optimales Handwerkszeug, das Anwendung finden muss, wenn es um transkulturelle, nachhaltige und gesunderhaltende Organisationsentwicklung gehen soll.

2.9.3 Gesundheitsorientierte Perspektiven in interkulturellen Öffnungsprozessen

Themen wie Stress und Burnout sind sehr aktuell und werden in Literatur und Presse immer wieder stark betont. Kulturelle Unterschiede werden oftmals als Ursache von Problemen dargestellt (Gartzke u. Gleditsch, 2006), die das Risiko interkultureller und sozio-kultureller Konflikte erhöhen (Mayer 2008). Ein verstärktes Konfliktpotenzial kann gleichzeitig das Stresserleben erhöhen und zum Gesundheitsrisiko werden (Berry, 1992).

Wenn es um interkulturelle Öffnungsprozesse geht, liegt die Überlegung nahe, das Thema Gesundheit im interkulturellen Organisationsentwicklungsprozess in den Fokus der Betrachtung zu rücken. Dabei soll bewusst die salutogene, gesundheits- und ressourcenorientierte Perspektive im Gegensatz zur Krankheits- und pathologischen Perspektive gewählt werden (Krause u. Mayer, 2012).

Aaron Antonovsky (1979) hat in den 1970er Jahren mit seinem Konzept der Salutogenese und der Frage »Was hält Menschen gesund?« einen Perspektivenwechsel in den Gesundheitswissenschaften initiiert und Gesundheit als einen dynamischen Prozess beschrieben (vgl. Hurrelmann u. Unverzagt, 2007). Gesundheit ist demnach ein Zustand des *vollständigen Wohlbefindens* (Lohaus 1993), der von der WHO (1946) wie folgt definiert wird: »Gesundheit ist ein Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen.«

Antonovsky (1979, S. 187) fand heraus, dass eine »globale Lebensorientierung«, der »Sense of Coherence« (oftmals übersetzt als Kohärenzgefühl bzw. Kohärenzsinn) entscheidenden Einfluss auf die Gesundheit nimmt. Für die Herausbildung des Kohärenzsinns seien bestimmte Erfahrungen, wie beispielsweise »soziale Unterstützung«, »Ich-Stärke« und »Intelligenz« (Antonovsky, 1997, S. 97) von besonderer Wichtigkeit.

Positive Erfahrungen in der Organisation und bei der Arbeit beeinflussen die Gesundheit der Mitarbeiter positiv (Hanson, 2007), negativ bewertete Erfahrungen führen zu Unwohlsein und Krankheit und somit zu weniger Effektivität, hohen Gesundheitskosten und geringerer Arbeitszufriedenheit. (Hobson, Delunas u. Kesic, 2001). Entsprechend sollte es ein Ziel von Organisationsentwicklung im Allgemeinen und interkulturellen Öffnungsprozessen im Besonderen sein, Gesundheit zu fördern. Dies kann demnach über die Stärkung des Kohärenzsinns geschehen.

Der Kohärenzsinn umfasst drei Komponenten.

- Verstehbarkeit, die die Welt und die alltäglichen Belastungen als verständlich, vorhersagbar und kontrollierbar erscheinen lässt;
- Handhabbarkeit, die hilft, die eigenen Ressourcen zu erkennen und vor allem zu nutzen;
- Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit, die dabei unterstützt, das Leben mit Sinn zu füllen und Herausforderungen auf der Basis der Sinnfrage anzunehmen.

Der Kohärenzsinn entsteht vor allem in der Kindheit, kann jedoch auch in Adoleszenz und Erwachsenenalter trainiert werden (Krause u. Mayer, 2012). Dies sollte über bestimmte Trai-

ningsprogramme (Franke u. Witte, 2009), jedoch auch über die Implementation bestimmter, langfristig und nachhaltig angelegter Beratungsprozesse in Organisationen geschehen (Mayer, 2011). Dabei wird der Setting-Ansatz (Paulus, 2002) verfolgt: Eine Organisation sollte die bestmögliche Gesundheitsförderung im Sinne sozialer Gerechtigkeit für alle im jeweiligen Setting arbeitenden, lernenden und lebenden Personen anstreben. Dieser Ansatz entspricht somit auch dem Leitgedanken der interkulturellen Öffnung von Organisationen und sollte mit ihm einhergehen.

Dies gilt besonders für die Settings, in denen Heterogenität vorhanden bzw. eingeführt wird: Zahlreiche Studien verweisen auf den Einfluss von Kultur auf die Gesundheit und die Kommunikation im interkulturellen Setting (Thomas, 1996; Cerci, 2002; Pötzelbauer, 2001). Kulturelle Herkunft ist ein zentraler Prädiktor für Unterschiede im Gesundheitszustand, besonders hinsichtlich psychosomatischer Belastungen wie beispielsweise Magen- und Kopfschmerzen (Borelli u. Hoff, 1988). Gleichzeitig existieren auch kulturelle, strukturelle und sprachliche Barrieren, die den freien Zugang zum Gesundheitssystem für Migranten stark beeinflussen (Settertobulte, Marschalck u. Wiedl, 2002). Die Organisation, die interkulturelle Öffnung betreibt, sollte daher ein besonderes Augenmerk auf den Erhalt bzw. die Förderung von Salutogenese, Wohlbefinden und Gesundheit legen.

In diesem Zusammenhang gilt es auf das – durchaus kontrovers diskutierte – Paradox des sogenannten Healthy-Migrant-Effektes hinzuweisen. Zahlreiche Studien haben nachgewiesen, dass die absolute Mehrheit von Migrantinnen und Migranten sozioökonomisch gegenüber der Mehrheitsbevölkerung des Landes, in das sie migriert sind, benachteiligt sind (Razum, 2006, 2007). Dabei korreliert ein niedriger sozioökonomischer Status mit einem erhöhten Risiko, an Krankheiten des Kreislaufsystems zu erkranken, bzw. geht mit einer generell höheren Morbidität und Mortalität einher (Mielck, 2005). Dennoch weisen viele erwachsene Zugewanderte in Westeuropa oder den USA gegenüber der Mehrheitsbevölkerung des Aufnahmelandes eine statistisch geringere Mortalität auf. Dieser zunächst paradox erscheinende Befund wird als Healthy-Migrant-Effekt bezeichnet.

Die geringere Mortalität der Zugewanderten wird in diesen Studien darauf zurückgeführt, dass es meistens besonders gesunde und belastbare Menschen sind (vergleichbar dem bekannten Healthy-Worker-Effekt), die sich zur Migration entschließen (Kirkcaldy et al., 2006; Razum, 2006). Migrantinnen und Migranten sind zum Zeitpunkt der Zuwanderung häufig auch psychisch gesünder und belastbarer als Einheimische, wie Lechner und Mielck (1998) auf der Datenbasis des Sozioökonomischen Panels zeigen konnten. Die ab den 1950er Jahren angeworbenen Arbeitsmigrantinnen und -migranten haben in Deutschland überdurchschnittlich häufig physisch sehr belastende berufliche Tätigkeiten, z. B. in der Industrie und im Bergbau, ausgeübt. Sie leisteten häufig Akkordarbeit, die oft mit langen Arbeitszeiten und Schichtarbeit einherging. Studien zufolge arbeiten Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu deutschen Arbeitnehmern sehr viel häufiger als Arbeiter (1996: 50,1 %) (Keller u. Baune, 2005) und seltener als Angestellte (1996: 16,4 %). Das hat unter anderem zur Folge, dass vor allem Zugewanderte aus der Türkei zudem

häufig unter schlechteren Wohnbedingungen leben (Özcan u. Seifert, 2004; Statistisches Bundesamt, 2006). Als Folge dieser insgesamt schlechteren Arbeits- und Lebensbedingungen wird beschrieben, dass es zu einem Anstieg der Mortalität bei den Migranten kommt.

Der Healthy-Migrant-Effekt ist demzufolge nur ein kurzfristiger Mortalitätsvorteil gegenüber der Mehrheitsbevölkerung. Migranten im Alter von 45–64 Jahre waren sowohl 1997 als auch 2002 deutlich häufiger krankgemeldet als Deutsche im gleichen Alter (Özcan u. Seifert, 2004). Darüber hinaus schätzen die Zugewanderten ihren Gesundheitszustand häufiger als weniger gut bzw. schlecht ein als Deutsche und sind unzufriedener mit ihrer Gesundheit (Özcan u. Seifert, 2004). Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass bestehende Präventions- und Vorsorgeangebote von Zugewanderten unterdurchschnittlich genutzt werden (Spallek u. Razum, 2007). Allerdings fehlen bis heute repräsentative Daten über die Inanspruchnahme von Vorsorgeuntersuchungen durch erwachsene Migranten in Deutschland. Damit in Zusammenhang zu sehen ist

Mit dem Alterssurvey 2002 wurde erstmals eine bundesweite Erhebung durchgeführt, die eine umfassende Untersuchung der »zweiten Lebenshälfte« von Menschen nicht deutscher Staatsangehörigkeit ermöglicht hat (Baykara-Krumme, 2007). Der Alterssurvey bestätigt dabei die Forschungsbefunde zu den schlechteren Wohnbedingungen und dem häufiger schlechter eingeschätzten subjektiven Gesundheitszustand bei älteren Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Höhne und Schubert (2007) weisen auf eine groß angelegte Studie von Erdogan (2002) hin, die herausstellte, dass türkische Arbeitnehmer bei der Anerkennung einer Berufskrankheit durchschnittlich fünf Jahre jünger als deutsche Arbeitnehmer sind, sie jedoch häufiger als ihre deutschen Kollegen auch nach Feststellung einer Berufskrankheit weiterarbeiten und dadurch eine weitere Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes riskieren.

Andere Forscher gestehen zwar zu, dass es »aufgrund differierender Lebensumstände (Ernährungsgewohnheiten, Arbeitsbedingungen, Gesundheitsversorgung) und anders erfahrener physischer und psychischer Belastungen (Kriege, Verfolgung) im jeweiligen Herkunftsland« systematische Unterschiede zwischen der Sterblichkeit von Migranten und Nicht-Migranten gibt, betrachten aber die Unterschiede als nicht ausreichend untersucht und die Gründe als noch ungeklärt (Kohls, 2008, S. 7). Dabei zweifelt Kohls insbesondere die Datenbasis dieser Ergebnisse an: »So ist die Sterblichkeit von Migrantinnen und Migranten mit amtlichen Daten nicht adäquat zu analysieren, weil die Daten der örtlichen Melderegister gerade in der Gruppe der Migranten erhebliche Verzerrungen aufweisen« (Kohls, 2008, S. 7).

Unabhängig von der »verzerrten« Datenlage können durch gezielt implementierte interkulturelle Öffnungsprozesse in Organisationen salutogene Perspektiven und Grundlagen gesunder Organisationen geschaffen bzw. erweitert werden. Bereits durch das Umdenken in interkulturellen Öffnungsprozessen, die ressourcenorientiert, transparent, offen, für jeden nachvollziehbar, zukunftsorientiert und zuversichtlich gestaltet werden, kann es zu einem gestärkten Wohlbefinden der Beteiligten, eventuell sogar zu einem gestärkten Kohärenzgefühl und langfristig konsequenterweise zu einer verbesserten Gesundheit kommen.

Literatur

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.
Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit (deutsche, erweiterte Auflage von Alexa Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
Apple, M. W. (1993). Series Editor's Introduction to Race, Identity, and Representation in Education. In C. McCathy, W. Crichlow (eds.), Race, Identity, and Representation in Education (pp. vii–ix). New York: Routledge.
Barwig, K., Hinz-Rommel, W. (Hrsg.) (1995). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg im Br.: Lambertus.
Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Baykara-Krumme, H. (2007). Gar nicht so anders: Eine vergleichende Analyse der Generationenbeziehungen bei Migranten und Einheimischen in der zweiten Lebenshälfte. Discussion Paper Nr. SP IV 2007–604. http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/iv07–604_generationenbeziehungen_baykara_krumme.pdf. 21.12.2013
Becker, A., Küpper, W., Ortmann, G. (1988). Revisionen der Rationalität. In W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.), Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (S. 89–113). Opladen, Westdeutscher Verlag.
Becker, H., Langosch, I. (2002). Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis (5. Aufl.). Stuttgart: Lucius.
Bekker, S. (1993). Ethnicity in Focus. The South African Case. Indicator South Africa: Center of Social and Development Studies at the University of Natal.
Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. International Migration, 30(2), 69–85.
Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann, U. Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 279–303). Weinheim: Beltz.
Blioumi, A. (2001). Interkulturalität als Dynamik: Ein Beitrag zur deutsch-griechischen Migrationsliteratur seit den siebziger Jahren (Stauffenburg Discussion: Studien zur Inter- und Multikultur, Bd. 20). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
Böhnisch, L., Winter, R. (1993). Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. München u. Weinheim: Juventa Verlag.
Borelli, M., Hoff, R. G. (Hrsg.) (1988). Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
Bundesministerium der Justiz (2001). Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – (Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2001, BGBl. I S. 1046) § 2 Behinderung. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/
Bundesministerium der Justiz. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. http://www.gesetze-im-internet.de/agg/index.html
Busch, D. (2011). Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation: Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz Interculture Journal, 11, 5–23.
Butler, R. N. (1969). Age-ism: another form of bigotry. Gerontologist, 4 (9), 243–246.
Cerci, F. (2002). Migration und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Vortrag vom 20. Februar 2002 im Haus der Stiftung Demokratie in Saarbrücken in Zusammenarbeit mit der Fachgruppe und dem Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte. http://kinderaerzte-lippe.de/Saarbruecken.htm, Zugriff: 12.04.2007.
De Shazer, S. (2004). Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg: Carl Auer.
Deutscher Bundestag, Drucksache 17/3815 (2010), 17. Wahlperiode, Unterrichtung durch die Bundesregierung. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland – Altersbilder in der Gesellschaft.17.11.2010 und Stellungnahme der Bundesregierung (S. IV–V). Berlin.
Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (1), 7–30.
Dittrich, E., Radtke, F.-O. (1990). Einleitung. Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In E. Dittrich, F.-O. Radtke (Hrsg.), Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten (S. 11–40). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Djomo, K. N. (2009). Migration und Marginalisierung. Eine Untersuchung am Beispiel homosexueller HIV-positiver Männer türkischer Herkunft. Stuttgart: Ibidem.

Domenig, D. (Hrsg.) (2007). Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe (2. vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Dünkel, S. (2008). Interkulturalität und Differenzwahrnehmung in der Migrationsliteratur. Erörterung am Beispiel der deutsch-türkischen Autoren Emine SevgiÖzdamar und Feridun Zaimoglu. Masterarbeit, Bergen: Institut für Fremdsprachen.

Durant, W. (1935/1981). Kulturgeschichte der Menschheit. Frankfurt a. M.: Ullstein.

Dussaussois E., Mosimann H. (1998). Das Recht, verstanden zu werden. Der Umgang mit Fremdsprachigkeit im institutionellen Rahmen. Bern: Edition Soziothek.

Ehret, R. (2001). Kreolisierung als Deutung von Interkulturalität: Lebensgeschichte im Spannungsfeld von sozialer Marginalisierung und individueller Wahrnehmung. In R. Franceschini (Hrsg.), Biografie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis (S. 69–79). Tübingen: Stauffenburg.

Eicke M., Zeugin B. (2007). Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten. Zur Bedeutung transkultureller Kompetenzen in einer Gesellschaft der Diversität. Diskussionspapier 17. Luzern: Caritas Verlag.

Elkaim, M. (1989). Las Practicas de la Terapia de Red. Barcelona: Gedisa.

Elke, G. (2007). Veränderungen von Organisationen – Organisationsentwicklung. In H. Schuler, K. Sonntag (Hrsg.), Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie (S. 752–759). Göttingen: Hogrefe.

Elwert, G. (1999). Ethnie. In C. F. Feest, H. Fischer, T. Schweizer (Hrsg.), Lexikon der Völkerkunde (S. 99–100). Stuttgart: Dietrich Reimer Verlag.

Erdogan, M. S. (2002). Berufskrankheiten türkischer Arbeitnehmer in Deutschland. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Humanmedizin.

Esser, H. (1996). Die Mobilisierung ethnischer Konflikte. In: K. J. Bade (Hrsg.), Migration – Ethnizität – Konflikt. Systemfragen und Fallstudien (S. 63–88). Schriften des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

Farr, V. A., Cukier, W., Bakoru, Z. B., Mpagi, J. S., El Jack, A., Ochieng, R. O., Kobusingye, O. C., Gebre-Wold, K. (2002). A Gendered Analysis of International Agreements on Small Arms and Light Weapons: Regional and International Concerns. Bonn International Center for Conversion, No. 24.

Filsinger, D. (2002). Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E &. C der Stiftung SPI. Saarbrücken/Berlin.

Fischer, V. (2005). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: V. Fischer, M. Springer, I. Zacharaki (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung (S. 11–30). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Flohr, A. K. (1994): Fremdenfeindlichkeit: biosoziale Grundlagen von Ethnozentrismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Földes, C. (2009). Black Box »Interkulturalität«. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. Wirkendes Wort, 59 (3), 503–525.

Francesco, A. M., Gold, B. A. (2005). International Organizational Behaviour: Text, Case, Readings and Skills. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Franke, A., Witte, M. 2009. Das HEDE-Training®. Manual zur Gesundheitsförderung auf Basis der Salutogenese. Bern: Huber.

French, W. L., Bell, C. H. (1995). Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Fundación Marcelino Botin (Ed.) (2008): Social and Emotional Education. An International Analysis. New Jersey.

Gabler Wirtschaftslexikon (2012). Organisationsentwicklung. Springer. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/organisationsentwicklung.html

Gaitanides, S. (2003). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste – Visionen und Stolpersteine. In B. Rommelspacher (Hrsg.) (2004), Die offene Stadt. Interkulturalitätund Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2003 (S. 4–18). Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/visionen_stolpersteine_ikoe.pdf

Gartzke, E., Gleditsch, K. S. (2006). Identity and conflict: Ties that bind and differences that divide. European Journal of International relations, 12 (1), 51–87.

Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Groth, T. (1999). Wie systemtheoretisch ist »Systemische Organisationsberatung«? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie (2. Aufl.), Münster: LIT-Verlag.

Groth, T., Wimmer, R. (2004). Konstruktivismus in der Praxis: Systemische Organisationsberatung. In F. von Ameln (Hrsg.), Konstruktivismus. Tübingen: A Franke Verlag.

Handschuck S., Schröer H. (2011). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Hannerz, U. (1992). Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press.

Hanson, A. (2007). Workplace health promotion. A Salutogenic approach. Bloomington: AuthorHouse.

Hegemann, T., Salman, R. (2001). Transkulturelle Psychiatrie: Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn: Psychiatrie Verlag.

Heitzmann, D., Klein, U. (Hrsg.) (2012). Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Herder, J. G. (1774/1994). Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. In J.- G. Herder, Schriften zu Philosophie, Literatur, Kunst und Altertum 1774–1787 (Bd 4). Frankfurt a. M., Deutscher Klassiker Verlag.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 354–361.

Hinz-Rommel, W. (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster u. New York: Waxmann.

Hobson, C. J., Delunas, L., Kesic, D. (2001). Compelling evidence of the need for corporate work/life balance initiatives: Results from a national survey of stressful life events. Journal of Employment Counseling, 38 (1), 38–45.

Höhne, A., Schubert, M. (2007). Vom Healthy-migrant-Effekt zur gesundheitsbedingten Frühberentung. Erwerbsminderungsrenten bei Migranten in Deutschland. DRV-Schriften Band 55, S. 103–125.

Hurrelmann, K., Unverzagt, G. (2007). Kinder stark machen für das Leben (4. Aufl.). Freiburg: Herder.

IQ Consult (Hrsg.) (2011). Denkanstöße – Organisationsentwicklung und interkulturelle Öffnung. Pro Qualifizierung. Düsseldorf: Eigenverlag.

Kals, E., Gallenmüller-Roschmann, J. (2011). Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim: Beltz.

Keller, A., Baune, B. (2005). Impact of social factors on health status and help seeking behaviour among migrants and Germans. Journal of Public Health, 13, 22–29.

Kirchmayr-Kreczi, J. (2001). Systemisches Denken und Handeln – Grundlagen. http://www.jkk-kommunikation.at

Kirkcaldy, B., Wittig, U., Furnham, A., Merbach, M., Siefen, R.-G. (2006). Migration und Gesundheit. Psychosoziale Determinanten. Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz, 49 (9), 873–883.

Kohls, M. (2008). Healthy-Migrant-Effect, Erfassungsfehler und andere Schwierigkeiten bei der Analyse der Mortalität von Migranten – Eine Bestandsaufnahme. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Kolbeck, C., Nicolai, A. (1996). Von der Organisation der Kultur zur Kultur der Organisation. Marburg: Metropolis.

Krause, C. Mayer, C.-H. (2010). Gesundheitsförderung im interkulturellen Schulsetting. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, 33 (1), 12–17.

Krause, C. Mayer, C.-H. (2012). Gesundheitsressourcen erkennen und fördern. Ein Trainingsprogramm für pädagogische Fachkräfte. (Recognising and promoting health resources. A training manual for educators). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kotthoff, H. (2002). Kulturen im Gespräch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krell, G. (2008): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor. In G. Krell (Hrsg.), Chancengleichheit durch Personalpolitik (5. Aufl.) (S. 63–80). Wiesbaden: Gabler.

Krüger-Potratz, M., Lutz, H. (2002). Sitting at a Crossroad. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. In Tertium Comparations, 8 (6): 81–92.

Küpper, W., Ortmann, G. (Hrsg.) (1992). Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lechner, I., Mielck, A. (1998). Die Verkleinerung des »Healthy Migrant Effects«. Entwicklung der Morbidität von ausländischen und deutschen Befragten im Sozio-Ökonomischen Panel 1984 bis 1992. Gesundheitswesen, 60, 715–720.

Lewin, K. (1963). Feldtheorie der Sozialwissenschaften. Bern: Huber.

Lima Curvello, T., Pelkhofer-Stamm, M. (2003). Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung Sozialer Dienste. Dokumentation des Modellprojektes »Transfer interkultureller Kompetenz«. Berlin: Eigenverlag.

Loden, M., Rosener, J. (1991). Workforce America! Managing employee diversity as a vital resource. Homewood: Business One Irwin.

Lohaus, A. (1993). Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Ludewig, K. (2005). Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg: Carl Auer.

Luhmann, N. (1984/2001), Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Luig, U. (2008). Diversity als Lebenszusammenhang – Ethnizität, Religion und Gesundheit im transnationalen Kontext. In: In G. Krell (Hrsg.), Chancengleichheit durch Personalpolitik (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Lüsebrink, H.-J. (2005). Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.

Mayer, C.-H. (2005). Mauern aus Glas. Südafrikanische Narrationen zu Differenz, Konflikt und Identität. Münster: Waxmann.

Mayer, C.-H. (2008). Managing conflicts across cultures, values and identities. Marburg: Tectum Verlag.

Mayer, C.-H. (2011). The meaning of Sense of Coherence. In Transcultural Management. Internationale Hochschulschriften, Bd. 563. Münster: Waxmann.

Mayer, C.-H., Krause, C. (2010). Das Team-Ombuds-Modell: Ein didaktisches Modell zur Förderung von Gesundheit In interkulturellen Kontexten. Bildung und Erziehung, 63 (1), 91–107.

Mecheril, P. (2007). Diversity. Die Macht des Einbezugs. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), DOSSIER Managing Diversity, Berlin. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp

Mielck, A. (2005). Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Einführung in die aktuelle Diskussion. Bern: Huber.

Ministerium für Gesundheit, Soziales. Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004). Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Düsseldorf.

Mittler, P. (2000). Towards Inclusive Education. London: Falmer.

Montalvo, B. (1986). Lessons from the past: what have we learned about serving poor families? An interview with Braulio Montalvo. The family therapy networker (Jan./Feb), 37–43.

Mosimann, H. (2008). Interkulturelle Öffnung oder Managing Diversity? Oder beides? Referat vom 11. November 2008. Informationsstelle für Ausländerinnen- und Ausländerfragen, Bern.

Nazarkiewicz, K., Krämer, G. (2012). Handbuch interkulturelles Coaching. Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturreflexiver Begleitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Neuvians, N. (2011). Mediation in Familienunternehmen. Chancen und Grenzen des Verfahrens in der Konfliktdynamik. Wiesbaden: Gabler.

Nieswand, B. (2010). Diversität und Gesellschaft. Forschungsbericht. Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft. http://www.mpg.de/jahrbuch/forschungsbericht?obj=359276

Nünning, A. (Hrsg.) (2008). Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe (4. Aufl.). Stuttgart u. Weimar: Metzler

Ohms, C., Schenk, C. (2003). Diversity – Vielfalt als Politikansatz in Theorie und Praxis: Von einer Zielgruppenpolitik hin zu einer »Politik der Verschiedenheit« (Politics of Diversity) Vortrag auf der Fachtag des Hessischen Sozialministeriums, Wiesbaden 25. April 2003. http://www.christian-schenk.net/politik/diversity-management/diversity-wiesbaden–03.pdf

Özcan, V., Seifert, W. (2004): Lebenslage älterer Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Expertise im Auftrag der Sachverständigenkommission »5. Altenbericht der Bundesregierung« Berlin.

Paulus, P. (2002). Gesundheitsförderung im Setting Schule. In Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 45, 970–975.

Pirmoradi, S. (2012). Interkulturelle Familientherapie und -beratung. Eine systemische Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pölzelbauer, K. (2001). Psychosomatische Störungen bei ausländischen Kindern. Vortrag auf dem 36. Kongress der Ärztekammer Nordwürttemberg. http://www.aerztekammer-bw.de/Homepage/fortbild/kongress/b15/B15_5.pdf, Zugriff 10.04.2007.

PriceWaterhouseCoopers (ed.) (2003). Annual Report 2003. http://www.pwc.co.uk/assets/pdf/pwc-annualreport2003-full.pdf

Radice von Wogau, J. (2004). Systemische Theorie in interkultureller Beratung und Therapie. In J. Radice von Wogau, H. Emmermacher, A. Lanfranchi, A. (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln (S. 45–65). Weinheim: Beltz.

Razum, O. (2006). Migration, Mortalität und der Healthy-migrant-Effekt. In M. Richter, K. Hurrelmann, Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven (S. 255–270). Wiesbaden: CS Verlag für Sozialwissenschaften.

Razum, O. (2007). Erklärungsmodelle für den Zusammenhang zwischen Migration und Gesundheit. International Journal of Public Health, 52 (2), 75–77.

Razum, O., Geiger, I., Zeeb, H., Ronellenfitsch, U. (2004). Gesundheitsversorgung von Migranten. Deutsches Ärzteblatt, 101 (43), A2882–A2887.

Riehle, E. (2001). Verwaltungskulturen im Ausländeramt. In Riehle, E. (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Kommunikationsprobleme zwischen Migranten und Behörden (S. 83–94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In Hausoter, A., Boppel, W., Meschenmosert, H. (Hrsg.), Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland (S. 143–164). Middlefart: European Agency.

Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2010). Systemische Interventionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schreyögg, G. (2008). Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Schröer, H. (2007a). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Schriftenreihe IQ, Integration durch Qualifizierung, Bd. 1. Düsseldorf: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. http://www.i-iqm.de/dokus/IQSchriftenreihe_Band 1.pdf

Schröer, H. (2007b). Interkulturelle Öffnung. Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. http://www.fes.de/wiso/pdf/Integration/2007/14_Schroer_230407.pdf

Schwarz-Wölzl, M., Maad, C. (2003–2004). Diversity und Managing Diversity. Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien: Zentrum für Soziale Innovation. https://zsi.at/attach/Diversity_Teil1_Theorie.pdf

Schweitzer, A. (1923/1969). Verfall und Wiederaufbau der Kultur. Kultur und Ethik – Kulturphilosophie. München: Beck.

Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK), Departement Migration (2004).Öffnung von Institutionen der Zivilgesellschaft. Grundlagen und Empfehlungen zuhanden des Bundesamtes für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES (neu Bundesamt für Migration) und der Eidg. Ausländerkommission EKA. Kurzfassung. Bern.

Seel, R. (2000). Culture and complexity: New insights on organisational change. Organisations and People, 7 (2), 2–9.

Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1981). Paradoxon und Gegenparadoxon (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Senge, P. M. (1999). Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.Stuttgart: Klett-Cotta.

Settertobulte, W., Marschalck, P., Wiedl, K. H. (Hrsg.) (2002). Gesundheitliche Lage und Risikoverhalten bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

Simon, F., Rech-Simon, C. (1999). Zirkuläres Fragen. Heidelberg: Carl Auer.

Simon-Hohm, H. (2002). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit.Migration und Soziale Arbeit, 2, 39–45.

Sluzki, C. E. (1979). Migration und family conflict. Family Process, 18 (4), 379–390.

Spallek, J., Razum, O. (2008). Erklärungsmodelle für die gesundheitliche Situation von Migrantinnen und Migranten. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Richter, M. (Hrsg.): Health Inequalities – Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit (S. 271–288). Wiesbaden: VS-Verlag.

Stainback, S., Stainback, W. (Eds.) (1997). Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes.

Statistisches Bundesamt (2012a). https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell2012Migranten.html;jsessionid=89D6FA48AB173B4031EFCD6F6228CEBB.cae1

Statistisches Bundesamt (2012b). https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html

Stierlin, H. (1983). Delegation und Familie: Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stierlin, H. (1988). Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen: Eine Dynamik menschlicher Beziehungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stonequist, E. (1937). The marginal man. A study in personality and culture conflict. New York: Russel and Russel.

Stuber, M. (2002). Diversity Mainstreaming. PERSONAL, 03/2002. http://www.ungleich- besser.de/Download/Div–02-Mrz-Personal.pdf (27–02–2003)

Thomas, A. (1996). Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen, Hogrefe.

Treichel, D. (2011). Grundlegende Begriffe und Fragen. In D. Treichel,. C.-H. Mayer (Hrsg.), Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Münster: Waxmann.

Treichel, D., Mayer, C.-H. (Hrsg.) (2011). Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Münster: Waxmann.

Tuckermann, H. (2012). Einführung in die systemische Organisationsforschung: Forschung begleitender Fallstudien. Heidelberg: Carl Auer.

Von Foerster, H. (1997). Entdecken oder erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin, H. Meier (Hrsg.), Einführung in den Konstruktivismus (3. Aufl., S. 41–88). München: Piper.

von Kondratowitz, H.-J.: Diversity in alternden Gesellschaften. Beiträge der Alternsforschung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, D. Vinz, D. (Hrsg.) (2007). Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze (S. 123–142). Frankfurt u. New York: Gabler Verlag.

Von Schlippe, A., El Hachimi, M., Jürgens, G. (2003). Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. Heidelberg: Carl-Auer Systeme.

Von Schlippe, A., Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischenTherapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Von Schlippe, A., Schweitzer, J. (2010). Systemische Interventionen (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Von Wogau, J. R., Emmermacher, H., Lanfranchi, A. (2004). Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch denken und handeln. Weinheim: Beltz.

Wagner, D. (2000). »Managing Diversity« im internationalen Personalmanagement. http://www.consulters-world.com/pdf/expertenforum/Expertenforum_3_2000.pdf (download: 27.02.2003).

Wagner, D., Sepehri, P. (1999). Managing Diversity – alter Wein in neuen Schläuchen? Personalführung, 5, 18–21.

Wägenbaur, T. (1995). »Kulturelle Identität oder Hybridität? Aysel Özakins «Die blaue Maske» und das Projekt interkultureller Dynamik«. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 97, 22–47.

Weick, K. E. (1985). Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Welsch, W. (1992). Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. Information Philosophie, 2, 5–20.

Welsch, W. (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, C. Machold (Hrsg.), Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. Bielefeld: transcript.

Welsch, W. (2011). Kultur aus transkultureller Perspektive. In D. Treichel, C.-H. Mayer (2011) (Hrsg.), Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen (S. 174 ff.). Münster: Waxmann.

Wieczorek-Zeul, H. (2002). Vorwort. In Farr, V. A., Cukier, W., Bakoru, Z. B., Mpagi, J. S., El Jack, A., Ochieng, R. O., Kobusingye, O. C., Gebre-Wold, K. (2002). A Gendered Analysis of International Agreements on Small Arms and Light Weapons: Regional and International Concerns. Bonn International Center for Conversion, No. 24.

Wikipedia (2012). Gestaltung. http://de.wikipedia.org/wiki/Gestaltung

Wikipedia (2013): Diversity Management. http://de.wikipedia.org/wiki/Diversity_Management#cite_note-2.

Willke, H. (1994). Systemtheorie (5. Aufl.). Stuttgart: Fischer.

Wohlfart, E., Zaumseil, M. (2006). Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis. Heidelberg: Springer.

World Health Organization (1946). Constitution. Geneva: WHO.

Wulf, C. (2006). Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.

Zick, A. (2010). Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetseiten

http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/copy_of_queerversity
http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz–2003–2010/gendermainstreaming/Strategie/diversity_management

3

Interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe

Ich kann freilich nicht sagen,
ob es besser wird, wenn es anders wird.
Aber soviel kann ich sagen:
es muss anders werden,
wenn es besser werden soll!

Georg Christoph Lichtenberg

Dominic Busch

3.1 Handlungsorientierungen in Prozessen interkultureller Öffnung – Eine kritische Perspektive

Interkulturelle Öffnung ist nicht nur ein sehr sinnvolles Anliegen, der Begriff ist auch zu einem Modebegriff avanciert, dem man zwischenzeitlich kaum noch entkommen kann. Was man so als Erfolg des Konzepts verstehen kann, handelt den Ideen der interkulturellen Öffnung jedoch umgekehrt auch jede Menge Kritik ein. In diesem Beitrag seien einige dieser Kritikpunkte aufgegriffen. Ein reflektierter Umgang mit Prozessen der interkulturellen Öffnung kann dabei helfen, die in der Kritik genannten Gefahren zu umgehen. Hier ist allerdings Vorsicht allein nicht ausreichend. Vielmehr ist ein Verständnis der Einbettung von Konzepten des interkulturellen Zusammenlebens und der interkultuellen Verständigung in der Gesellschaft erforderlich. Gezeigt wird diese Einbettung unter Zuhilfenahme des Konzepts der Dispositive, einem Instrument, das der französische Sozialphilosoph Michel Foucault entwickelt hat, um damit verdeckte Zusammenspiele von Diskursen, Wissen und Macht in Gesellschaften nachzuzeichnen.

3.1.1 Einführung

Ist Ihre Einrichtung noch immer nicht interkulturell geöffnet? Wenn nicht, dann scheinen Sie sich zumindest Ihres Nachholbedarfs bewusst zu sein, denn immerhin schauen Sie ja in dieses Buch. Der Begriff der interkulturellen Öffnung steckt allen Institutionen hohe Ziele, und seine Inhalte sind so zweifelsfrei richtig und erstrebenswert, dass man sich vor ihnen eigentlich gar nicht verschließen kann. Trotz all dieser Richtigkeit scheint die angestrebte interkulturelle Öffnung von Institutionen immer noch bei weitem nicht vollzogen zu sein, andernfalls wären Bücher wie dieses ja nicht erforderlich. Warum ist das so? Der Begriff der interkulturellen Öffnung kommuniziert vordergründig klare, eindeutige und für jeden leicht nachvollziehbare Zielstellungen: Alle öffentlichen gesellschaftlichen Räume und Institutionen sollen so gestaltet werden, dass Menschen jedweder kulturellen Zugehörigkeit einen gleichberechtigten Zugang zu allen Positionen in diesen Einrichtungen nicht nur theoretisch eröffnet bekommen, sondern diesen auch gleichwertig proportional in Anspruch nehmen.

So klar diese Zielstellung auch sein mag, einfach zu erreichen ist insbesondere der letzte Teil der genannten Forderung nicht: Auch wenn eine Einrichtung Menschen mit Migrationshintergrund den Weg zu ihren Arbeitsplätzen bis hinauf in Führungspositionen frei

macht und anbietet, bedeutet das noch lange nicht, dass diese eingeladenen Arbeitnehmer auch beherzt zugreifen. Nicht jeder und jede Angehörige einer migrantischen Minderheit will für eine Institution, die für einen deutschen Hegemonieanspruch steht, arbeiten – nicht zuletzt, um soziale Sanktionen aus der eigenen Gruppe zu vermeiden.

Wie kommt es, dass wir uns mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung einerseits einer Zielsetzung gegenübersehen, die so hoch gesteckt ist, dass sie kaum realisierbar erscheint, und deren ernsthafte Zielerreichung einem andererseits bestenfalls ohnehin niemand abnimmt? Ist es angesichts dieses paradoxen Dilemmas überhaupt sinnvoll, sich mit Ideen einer interkulturellen Öffnung auseinanderzusetzen? Und was kann man tun, um das Konzept sinnvoll und effektiv umzusetzen, ohne in eine solche Tretmühle zu geraten?

3.1.2 Kritiken am Konzept der interkulturellen Öffnung

Um sich Antworten auf diesen Fragen nähern zu können, ist es hilfreich, sich das gedankliche Konzept der interkulturellen Öffnung genauer anzuschauen und dabei vor allem auf Brüche und Widersprüchlichkeiten zu achten, an denen man einhaken kann. Eine Widersprüchlichkeit haben wir bereits aufgedeckt: Die interkulturelle Öffnung ist ein Ziel, das kaum zu erreichen ist. In der Literatur zur interkulturellen Kommunikation wird das Konzept der interkulturellen Öffnung mit weiteren zahlreichen Kritikpunkten eingedeckt. An dieser Stelle seien nur einige der prominentesten genannt:

Das Konzept ist zu schwammig: Aktivitäten, die zur interkulturellen Öffnung einer Institution führen können, lassen sich kaum eingrenzen. Letztendlich kann alles und jedes dazu beitragen – oder auch nicht. Umgekehrt lässt sich kaum sagen, welche Strategien und Aktivitäten mit Sicherheit und verlässlich zu einer interkulturellen Öffnung führen. Und letztlich lässt sich der Erfolg einer interkulturellen Öffnung oder ihr Anstreben kaum präzise überprüfen. Experten flüchten hier auf die sicheren Plätze, indem sie das Konzept der interkulturellen Öffnung als eine übergeordnete Idee verstehen, die immer situativ und kontextabhängig ganz unterschiedlich umgesetzt und realisiert werden müsse. Aber braucht es dann noch erneut ein solches abstraktes Konzept?

Das Konzept beinhaltet wenig Neues: Wenn das Konzept der interkulturellen Öffnung so allgemein und kontextspezifisch ist, dann bringt es wenige neue Erkenntnisse, zumal sich westliche Gesellschaften in Zeiten der Globalisierung seit mindestens dreißig Jahren Gedanken um ein friedvolles Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft machen. Dient eine Propagierung interkultureller Öffnung also nur als erneuter Wachrüttler?

Das Konzept reicht nicht weit genug: Diesen und die nächsten drei Kritikpunkte vertritt beispielsweise der Migrationsforscher Mark Terkessidis (2010). Wenn eine interkulturelle Öffnung darauf abziele, Migranten in bestehende einheimische Institutionen einer Mehrheitskultur zu integrieren, ist demnach niemandem geholfen. Vielmehr müssten auch die Institutionen selbst so verändert und transformiert werden, dass sie in ihrer Arbeitsweise und Funktion den Bedürfnissen einer von Terkessidis als solchen bezeichneten »Interkul-

tur« gerecht werden. Terkessidis bemängelt darüber hinaus, dass zahlreiche Maßnahmen zur interkulturellen Öffnung lediglich die Existenz tatsächlicher kultureller Unterschiede unterstellen, die die Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft zwecks interkultureller Öffnung kennenlernen und erlernen sollten. Terkessidis zufolge verstärkt eine solche Verbreitung pauschalisierenden Kulturwissens jedoch nur die Vorurteile zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Probleme der Diskriminierung und der tagtäglichen Ausgrenzung, die einer wirklichen interkulturellen Öffnung weitaus mehr im Wege stehen, würden demgegenüber häufig totgeschwiegen und gar nicht erst bearbeitet.

Das Konzept basiert auf der Annahme der Existenz einer deutschen Kultur: Zwar zielt eine interkulturelle Öffnung auf ein intensiviertes und chancengleiches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen in Migrationskontexten ab. Eine interkulturelle Öffnung kann aber nur dann funktionieren, wenn es auch etwas gibt, was geöffnet werden kann und muss. In diesem Fall wäre dazu die Existenz einer deutschen Mehrheitskultur, die mehr oder weniger in Reinform und hegemonial weiterexistiert, erforderlich. Kritikern zufolge ist diese Annahme aber entweder schon immer oder schon längst (je nach Sicht des Kritikers) nichts als eine Illusion. Stattdessen ist ein internationales und ein interkulturelles Zusammenleben, in dem auch interkulturelle sowie multiple kulturelle Identitäten nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind, für den weitaus größten Teil der (beispielsweise) in Deutschland lebenden Menschen inzwischen selbstverständlich. Demnach gäbe es nichts zum »Öffnen«, sondern höchstens etwas zum Weiterentwickeln.

Das Konzept folgt veralteten Vorstellungen von Integration: Mit dem vorangegangenen Argument geht weiterhin die Kritik einher, dass eine interkulturelle Öffnung von einem Primat einer deutschen Kultur ausgeht und dass sie dieses durch ihre Maßnahmen auch gar nicht infrage stellen will. Stattdessen wird erwartet, dass Migranten sich auch weiterhin an die angenommene deutsche Mehrheitskultur anpassen, insofern kann hier schon von einem reaktionären Verständnis von Integration gesprochen werden. Das Entgegenkommen seitens der Mehrheitskultur in Form einer interkulturellen Öffnung besteht höchstens darin, dass den Migranten die Integrationsbemühungen ein wenig erleichtert werden bzw. dass sie ermutigt werden sollen, diese Bemühungen auch wirklich auf sich zu nehmen – um dem Schreckgespenst der Parallelgesellschaft zumindest etwas entgegengesetzt zu haben.

3.1.3 Worin liegt der Sinn eines Nachdenkens über interkulturelle Verständigung?

Wenn man nun trotz dieser schwerwiegenden Kritiken die Flinte noch nicht ins Korn werfen möchte, dann kann man zumindest darüber nachdenken, wie man Maßnahmen der interkulturellen Öffnung oder aber alternative Maßnahmen so gestalten könnte, dass sie sich diesen Kritiken zumindest nicht aussetzen. Positiv formuliert, erscheint hierzu zunächst eine Klärung der Ziele interkultureller Öffnung erforderlich. Allgemeiner ließe sich auch nach grundlegenden Zielen eines Nachdenkens über interkulturelle Verständigung überhaupt fragen. Die Herausforderung dieser Frage ist keinesfalls neu, und zahl-

reiche Autoren haben bereits Vorschläge zu ihrer Beantwortung unterbreitet. Einige der Begründungen mögen naiv klingen, vielen Begründungen liegen aber auch durchaus argumentativ gut gefestigte philosophische Positionen zugrunde. In leicht ironisierendem Ton fasst der Sozialpsychologie Alexander Thomas zusammen:

> »Es gibt in diesem Zusammenhang eine gängige Argumentationskette, die lautet: Zum Weltfrieden und zum Weltbürgertum gelangt man durch internationale Zusammenarbeit, durch internationale Verständigung auf der Basis interkulturellen Lernens, durch interkulturelle Handlungskompetenz und insbesondere durch internationale Begegnung. […] Das zugrundeliegende gedankliche Konzept ist einfach: Wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen und Nationen einander begegnen, lernen sie sich besser kennen, sie lernen einander besser verstehen, sie entdecken Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, sie intensivieren die interpersonalen Kontakte und: *Dem Frieden steht nichts mehr im Wege!*« (Thomas, 2004, S. 163).

Thomas argumentiert anschließend, dass sich diese Kontakthypothese in der Praxis regelmäßig als Trugschluss erweist und dass gruppendynamische Prozesse dieser Art einer professionellen Begleitung und Reflexion bedürfen, um nicht im Gegenteil Konfliktteskalationen zu provozieren. Auch wenn man den Prozess der interkulturellen Öffnung sicherlich noch mit Trainings- und Bildungsmaßnahmen begleiten könnte, stünde der langfristige Erfolg einer interkulturell geöffneten Institution mit Blick auf die genannten Fernziele ohnehin infrage.

Neben einem kompetenten Umgang mit kulturellen Differenzen zielen Maßnahmen der interkulturellen Öffnung vielfach auch auf die Herstellung und Gewährleistung einer sozialen Chancengleichheit ab, die nicht von kulturellen Zugehörigkeitskriterien beeinflusst wird. Hier stehen die Ziele einer interkulturellen Öffnung den Motivationen nahe, die auch die Grundlage für eine Beschäftigung mit der Kategorie der Diversität/diversity und des diversity management bilden. Zahlreiche Autoren berufen sich hier auf das Konzept der Politik der Anerkennung in multikulturellen Kontexten nach Charles Taylor (Taylor, 1994). Diachrone Perspektiven auf die Auslegung des Diversity-Konzepts zeigen demgegenüber, dass das Konzept im Laufe der Zeit immer wieder den situativen gesellschaftlichen Bedürfnissen angepasst worden ist und dass es nicht allein aus sich heraus Inhalte und Umsetzungsformen vorgibt (Busch, 2011).

Kritiker gegenüber Konzepten und Herangehensweisen in der Forschung und Didaktik zur interkulturellen Kommunikation argumentieren, dass die genannten Zielstellungen von internationaler Friedenssicherung bis hin zur sozialen Chancengleichheit in multikulturellen Milieus durch gegenwärtige Formen des Nachdenkens über interkulturelle Kommunikation nicht auch nur näherungsweise erreicht werden können. Hürden und Hindernisse gegenüber einer Zielerreichung könnten demnach nicht durch eine vermeintliche Problematik kultureller Differenzen erklärt werden. Vielmehr gehe es um innergesellschaftliche Machtungleichgewichte zwischen sozialen Gruppen, an denen die jeweils

mächtigeren Parteien aufgrund eines Hegemonieinteresses auch nie wirklich etwas ändern wollen. Aus der Sicht interkultureller Kommunikation kann man den Vertretern solcher Interessen bestenfalls noch eine ethnozentrische Perspektive vorwerfen, eine Verlagerung der Debatte auf kulturelle Differenzen verschleiere jedoch die eigentliche Problematik und verhindere systematisch deren Bearbeitung. Der Berliner Politologe Kien Nghi Ha (2009) stellt dabei heraus, dass auch die theoretischen Konzepte zur Beschreibung interkultureller Verständigung kein wirkliches Interesse an diesem Ziel durchscheinen ließen. Am Beispiel des Begriffs der Transdifferenz, mit dem eigentlich kulturüberschreitende Austauschprozesse beschrieben werden sollen, zeigt Ha, wie das gesamte Konzept, das den Begriff umgibt, darauf angelegt ist, ein argumentativ unlösbares Dilemma kultureller Gefangenheit zu konstruieren. Als einziges ehrliches Ziel von Begriffen wie Transkulturalität sieht Ha daher darin, eine garantiert nie endende Debatte über die Problematik kultureller Differenz am Laufen zu halten und die Relevanz dieser Differenz damit festzuschreiben.

3.1.4 Interkulturelle Kommunikation als Produkt gesellschaftlicher Diskurse

Angesichts dieser vernichtenden Kritiken mag der Eindruck entstehen, dass Begriffe wie die der interkulturellen Kommunikation im Allgemeinen und der interkulturellen Öffnung im Besonderen für nichts weiter als eine gigantische konversationelle Blase stehen. Richtig daran ist sicherlich, dass beide Bereiche Themen sind, die in ihrer Begrenztheit nur dadurch entstehen und existent bleiben, dass Menschen darüber sprechen bzw. sich in irgendeiner Form – auch schriftlich, und damit auch längerfristig – darüber austauschen. Wären die Begriffe nicht irgendwann einmal sprachlich ins Leben gerufen worden, dann wäre das, was unter ihnen verstanden wird, für uns in der realen Welt auch nicht als solches erkennbar und identifizierbar. Probleme interkultureller Kommunikation würde man stattdessen bestenfalls unter einer alternativen Problembezeichnung subsumieren.

Nicht richtig an der Vorstellung einer konversationellen Blase wäre jedoch die damit einhergehende Unterstellung, dahinter stecke bestenfalls ein unkontrolliertes Chaos, aber kein System. In den Geistes- und Sozialwissenschaften haben sich die Diskurstheorie und die Diskursforschung darauf spezialisiert, Phänomene zu beobachten, die erst durch ihre immer wiederkehrende Besprechung in einer Gesellschaft in individuellen Gesprächen sowie in medialer Form überhaupt existent werden.

Umgekehrt geht die Diskurstheorie, deren Begründung zahlreiche Autoren gegenwärtig auf den französischen Philosophen Michel Foucault (1966/1974, 1973/1981) zurückführen, davon aus, dass alles, was Menschen überhaupt wahrnehmen können, immer diskursiv gefasst ist: Nur indem wir über Dinge und Phänomene sprechen, sie in Worte fassen und uns mit anderen darüber austauschen, werden diese für uns überhaupt erst in der jeweils vorgestellten Form wahrnehmbar und gegenüber anderen Dingen und Phänomenen abgrenzbar. Mit anderen Worten: Jeder Zugang unserer Wahrnehmung zu einer uns umgebenden Wirklichkeit ist immer schon kommunikativ gerahmt und vorgeformt, ein unmittelbarerer Zugang zu den Dingen existiert nicht.

Für konkrete Dinge, aber auch für abstrakte Vorstellungen und Themen, wie das der interkulturellen Kommunikation, gilt daher, dass ihre Definition und Fassung immer schon durch gesellschaftliche Diskurse vorgeformt, eingegrenzt und auch mit Bewertungen versehen ist, wenn wir selbst beginnen, uns damit zu beschäftigen. Wichtig für Foucault ist dabei, dass die Konstruktion von Bedeutungen in diesen gesellschaftlichen Diskursen nicht jedem Mitglied der Gesellschaft in gleicher Weise offensteht. Charakteristisch für derartige Diskurse ist aus Foucaults Sicht vielmehr, dass die Diskursmacht, d. h. die Möglichkeit, in Diskursen Bedeutungen, Bewertungen und normative Orientierungen durchzusetzen, innerhalb von Gesellschaften grundsätzlich sehr ungleich verteilt ist: In diesen Machtungleichgewichten bestimmen mächtige Gruppen die Beschaffenheit diskursiver Wirklichkeiten, die dann von schwächeren und unterlegenen Gruppen gezwungenermaßen angenommen und übernommen werden müssen. Charakteristisch für diese Diskursformationen ist zusätzlich, dass häufig weder den Mächtigen noch den Schwächeren überhaupt bewusst ist, dass ihre Lage durch die Steuerung von Diskursen zementiert wird – und dass alle Seiten durch eine Reproduktion dieser Diskurse zu einer Festigung der Lage beitragen.

3.1.5 Interkulturelle Öffnung als Dispositiv

Mit dem Begriff der Dispositive hat Foucault (1978) auf ein weiteres Phänomen hingewiesen, das für Diskurse charakteristisch ist und das insbesondere der Konservierung von Machtstrukturen durch Diskurse dient: Unter Dispositiven versteht Foucault Strategien, mit denen gesellschaftliche Mehrheiten bzw. mächtige Gruppen auf die Konfrontation mit einem empfundenen gesellschaftlichen *Notstand* reagieren. Dieser Notstand ist in der Regel ein soziales Problem, für das dringend eine Lösung gefunden werden muss, für das aber zunächst keine offensichtliche und konsensuell durchsetzbare Lösung in Sicht ist. Um dieses Problems Herr zu werden, konstruieren gesellschaftliche Mehrheiten diskursive Strukturen, die ihnen als Strategien dienen, um diesen Notstand in den Griff zu bekommen. Da eine explizite Ansprache des Notstands gesamtgesellschaftlich entweder nicht sagbar bzw. tabuisiert ist oder aber in einigen Gruppen auf Widerstand stoßen würde, wird die Strategie zur Behebung des Notstands in eine andere Thematik bzw. Rhetorik verpackt, die als gangbar, akzeptabel und korrekt erscheint.

Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Öffnung im Besonderen als gesellschaftlich besprochene Themen lassen sich unter den Vorzeichen eines solchen Dispositivs ausdeuten. Rekonstruktiv muss hierzu zunächst auf einen anfänglich zugrunde liegenden und von der Gesellschaft empfundenen Notstand geschlossen werden. Im Falle einer Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation mag man hier vermuten, dass am Anfang die Erfahrung gestanden hat, dass es Verständigungsschwierigkeiten mit Menschen aus anderen Kulturen gibt und dass man für diese Schwierigkeiten nach einer Lösung suchen müsse. Im Sinne des Dispositivs ist aber die diskursiv explizit kommunizierte Problemstellung nicht mit dem ursprünglichen Notstand verbunden, sondern sie

ist bereits Bestandteil der Strategien, mit deren Hilfe versucht wird, diesen Notstand zu beheben.

Ein gesellschaftlicher Notstand, der den Status quo von bisher mächtigen sozialen Gruppen gefährdet, mag jedoch tatsächlich in einer wahrgenommenen Internationalisierung und Globalisierung gesehen werden. Prozesse dieser Art verringern die Relevanz nationalstaatlicher Strukturen und Zugehörigkeiten, mit deren Hilfe bislang Hegemonien und Machtstrukturen aufrechterhalten werden konnten. Diesem Notstand könnten interessierte soziale Gruppen kaum öffentlich explizit und offensiv handelnd entgegentreten: Strategien der Abschottung und des gegenseitigen Ausschlusses erscheinen nicht erst in jüngster Zeit kaum noch mehrheitlich und auf Dauer vertretbar.

Eine Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation in der Form, in der sie bis dato von Wissenschaft und Gesellschaft praktiziert wird, kann stattdessen dazu beitragen, den Status quo zu zementieren. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die oben genannten Kritikpunkte gegenüber der Programmatik der interkulturellen Öffnung berechtigt und zugleich funktional: Man beschäftigt sich mit dem Gegenstand, der dadurch aber nur zementiert und nicht aufgelöst wird. Die Theorie des Dispositivs beinhaltet dabei auch die Feststellung, dass die Beteiligten aller Seiten nach bestem Wissen handeln und sich nicht darüber bewusst sind, dass sie dem Dispositiv im Grunde zuarbeiten. Und je mehr sie sich mit dem Gegenstand interkultureller Kommunikation beschäftigen, desto mehr festigen sie die Problematik.

Diese Sichtweise auf interkulturelle Kommunikation als einem Dispositiv ist keineswegs neu. Sie erklärt auf eine argumentativ schlüssige Weise, wie es zu den Schwierigkeiten bei Maßnahmen wie der der interkulturellen Öffnung kommen kann, die zu Beginn dieses Beitrags genannt worden sind. Allgemeine Kritiken gegenüber einer Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation reichen gelegentlich noch deutlich weiter. So befürchtet der US-amerikanische Literaturwissenschaftler Michaels (Michaels, 1995; vgl. Kuper, 1999), dass der Kulturbegriff und die Auseinandersetzung mit Interkulturalität in den USA im Grunde zu einem Substitut für rassistische Haltungen geworden sei, das jedoch im Gegensatz zu einer Rassentrennung gesellschaftlich akzeptiert sei. Der schwedische Kulturanthropologe Hannerz (1998) hatte das Geschäftsfeld interkultureller Trainings als eine Kulturschockvermeidungsindustrie angeprangert, in der den Kunden erst Angst vor einer unüberwindbaren Aufgabe des Kulturkontakts gemacht wird, für die sie sich dann mit teuer zu bezahlenden Trainings rüsten müssen.

Foucault hatte den Begriff des Dispositivs verwendet, um den gesellschaftlichen Umgang mit Sexualität und mit den daraus resultierenden gesellschaftlichen Machtstrukturen seit der Frühen Neuzeit nachzuzeichnen. Übertragen auf die Begriffe von Kultur und Fremdheit wurde der Dispositivbegriff erstmals von Thomas Höhne (2000) verwendet, der anhand einer Analyse der Thematisierung von kultureller Zugehörigkeit in deutschsprachigen Schulbüchern gezeigt hat, wie Menschen mit Migrationshintergrund eher stigmatisiert und noch weiter ausgegrenzt werden, anstatt zu einer ernst gemeinten Integration beizutragen.

Jüngst hat der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril (2011) den Begriff der Integration im Sinne eines Dispositivs ausgedeutet. Mecheril zufolge haben Migrationsbewegungen in westlichen Gesellschaften einen Notstand ausgelöst, der sich darin manifestiert, dass die eigene kulturelle Identität in eine Krise geraten ist. Auseinandersetzungen mit und Bemühungen um Integration dienten den Angehörigen westlicher Gesellschaften demnach nicht zuvorderst dazu, Menschen mit Migrationshintergrund bestmöglich in die eigene Gesellschaft aufzunehmen, sondern primär dazu, die eigene Identitätsfrage nach dem *Wer bin ich?* zu klären.

Die Programmatik der interkulturellen Öffnung beansprucht kaum für sich, ein völlig innovatives Konzept zu sein. Vielmehr geht es ihr darum, bisherige Erkenntnisse aus der Forschung zu Migration und interkultureller Kommunikation konsequenter im gesellschaftlichen Leben in Migrationskontexten umzusetzen (Handschuk u. Schröer, 2002) {Handschuk, 2002 #6396}. Strategien unter dem Label der interkulturellen Öffnung können demnach durchaus verstanden werden als Bestandteile eines Dispositivs interkultureller Kommunikation, das zuvorderst eine Antwort auf eigengesellschaftliche Notstände ist wie infrage gestellte Hegemoniestellungen und Identitäten.

3.1.6 Interkulturelle Öffnung trotz Dispositiv?

Nimmt man die Überlegungen zum Dispositiv interkultureller Kommunikation bis hierhin ernst, so kann man die Lage durchaus als wenig aussichtsreich deuten: Wege aus dem Dispositiv gibt es nicht, und je mehr man versucht, das Dispositiv zu überwinden, desto stärker wird es. Die meisten Autoren, die sich mit diskursiven Machtstrukturen und Dispositiven in unterschiedlichen Themenbereichen beschäftigen, sind sich aber durchaus einig, dass uns die Einsicht in unsere Gefangenheit in Dispositiven nicht aus der Verantwortung nimmt. Im Gegenteil: Gerade das Wissen um den dispositiven Charakter des eigenen Beschäftigungsgegenstands kann uns dabei helfen, bewusster, reflektierter und kritischer mit ihm umzugehen.

Dispositive weisen häufig auch Brüche auf. Damit sind Stellen gemeint, an denen aus oberflächlicher Sicht die ausgeführten Strategien offensichtlich nicht der expliziten Zielerreichung dienen. Wenn es bei der interkulturellen Öffnung also um eine Herstellung und Absicherung von Räumen geht, in denen unter Migrationsbedingungen ein chancengleiches und konfliktregelndes Zusammenleben möglich ist, und wenn die vorgefundenen Strategien offensichtlich nicht der Zielerreichung dienen, dann mag dies ein Hinweis auf das zugrunde liegende Dispositiv sein, das den eigentlichen Notstand an ganz anderer Stelle sieht.

Angesichts solcher Brüche können wir reflektieren, wie wir mit diesen Notständen (Verlust von Hegemonien und Identitäten) wirklich umgehen wollen: Können wir uns die Existenz des Notstands eingestehen, und wie sähe eine bestmögliche Lösung dieses Problems aus? Auf dieser Grundlage kann unter Umständen erneut und offener nach Strategien zur Erreichung dieser Zielstellungen gesucht werden. Ob sie durch das Themenfeld

interkultureller Kommunikation bearbeitet werden können und welche Maßnahmen einer interkulturellen Öffnung vor diesem Hintergrund eventuell sinnvoll wären, ließe sich auf dieser Grundlage erneut reflektieren.

Literatur

Busch, D. (2011). Wie wirkt sich das theoretische Konzept der Diversität auf soziales Handeln aus? In C. Allemann-Ghionda, C., W.-D. Buckow (Hrsg.), Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Foucault, M. (1966/1974). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1973/1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Ha, K. N. (2009): Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen »Rassenbastarde«. Bielefeld: transcript.

Handschuk, S., Schröer, H. (2002). Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. neue praxis, 5, 511–521: http://www.i-iqm.de/dokus/interkulturelle_orientierung_erziehung.pdf (Zugriff: 2012.09.07).

Hannerz, U. (1998). Transnational Research. In H. R. Bernard (ed.), Handbook of Methods in Cultural Anthropology. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Höhne, T. (2000). Diskurse, Definitionsmacht und »Fremdheit«. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In J. Angermüller, K. Bunzmann, C. Rauch, C. (Hrsg.), Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Medien – Diskurse – Texte. Münster: Lit-Verlag.

Kuper, A. (1999). Culture. The Anthropologists' Account. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Aus Politik und Zeitgeschichte, 43, http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay (Zugriff: 28.03.2012).

Michaels, W. B. (1995). Our America: Nativism, Modernism, and Pluralism, Durham, NC: Duke University Press.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habernas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf (eds.), Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Terkessidis, M. (2010). Interkultur. Berlin: Suhrkamp.

Thomas, A. (2004). Stereotype und Vorurteile im Kontext interkultureller Begegnung. In: H. J. Lüsebrink (Hrsg.), Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärere Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Ulrike Gentner und Hans-Georg Kempkes

3.2 Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklung: »In der Welt von heute gibt es nur noch wenige Nicht-Nächste«

In der Welt von heute
gibt es nur noch wenige Nicht-Nächste.

Amartya Sen

Ulrike Gentner und Hans-Georg Kempkes fokussieren Interkulturelle Öffnung als Veränderung in der Organisation auf der strukturellen wie individuellen Ebene. Als zielgerichteter strategischer Prozess wird kulturelle Vielfalt als Potenzial und als Ressource wahrgenommen. Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Öffnung ist eine klare strategische Entscheidung, die sowohl top-down wie bottom-up, von außen wie von innen motiviert sein kann. Entscheidend ist eine Gesamtstrategie als Querschnittsansatz, die auf Partizipation, die Balance der Interessen und Bedürfnisse der Unternehmensleitung und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das Umfeld und organisationale Lernprozesse setzt.

3.2.1 Einleitung

> »Wir sind zunehmend miteinander verbunden, nicht nur in wirtschaftlichen, sozialen und politischen Beziehungen, sondern uns vereinen auch vage, aber weit reichende Besorgnisse über Ungerechtigkeit und Inhumanität, die unsere Welt herausfordern« (Sen, 2012, S. 201).

Interkulturelle Öffnung und Organisationsentwicklung erfordern den Blick auf die kulturellen Prägungen jeder Person im Unternehmen in Relation zur Unternehmenskultur. Diese Wechselseitigkeit zu erkennen, ist entscheidend, um Kulturveränderungen anstoßen zu können, ethische Prinzipien zu vereinbaren und potenzielle interkulturelle Konflikte konstruktiv zu lösen. Dabei sind auch individuelle Lösungen gefragt, denn hinter Verhaltensmustern liegen Motive und Wertvorstellungen, die durch die »kulturellen Filter« fließen. Wie gelingt es, Fallen frühzeitig zu erkennen bzw. Potenziale zu stärken? Denn das Verhalten und Handeln von Menschen wird auch durch kulturelle wie nicht kulturelle Aspekte beeinflusst. Doch Kultur entsteht durch das Handeln von Menschen. Kultur wird gemacht, d. h., Menschen machen und werden gemacht durch Wahrnehmung und kulturelle Zuschreibungen. Im Wesen unseres Menschseins gibt es einen Punkt, an dem

wir nicht mehr unterscheiden zwischen kultureller Abstammung, kulturellem Erbe oder religiöser Herkunft. »Die Andersheit, die ›wir‹ kennen, ist Resultat der Anwendung unserer interpretativen und sozialen Zugänge zu Wirklichkeit« (Mecheril, 2010, S. 28). Statt Bewahren, Abwehr oder Auflösung der Andersheit der anderen geht es um interkulturelle Öffnung wie die Reflexion des Ausgangs- und Relationspunktes.

3.2.2 Interkulturelle Öffnung

Bei dem Begriff »Kultur« wird von einem erweiterten Verständnis ausgegangen: Kultur ist nicht auf Ethnie oder Nationalität zu verengen. Kultur hat eine grundlegende Bedeutung für die Selbstdefinition von Individuen, Gruppen und Gesellschaften. Das Verständnis von »Kultur als Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden« (Auernheimer zitiert nach Handschuck u. Schröer, 2012, S. 34) stellt das Individuum als Subjekt in den Fokus. Auernheimer beschreibt Kultur als veränderbares offenes System, der kulturelle Wandel als »gesellschaftlicher Produktionsprozess« (S. 36), an dem jeder und jede partizipieren kann. Damit werden Stärken wie Schwächen einer Kultur, Gleichheiten wie Differenzen von Menschen sichtbar. Konflikte entstehen, weil im Äußeren wie im Inneren nur Teile der Wirklichkeit zu erkennen sind oder erkannt werden. Die Wahrheit wird spürbar, wenn die innere Wahrnehmung und die äußere Wirklichkeit übereinstimmen. Die Achtung der Realität ist die Basis für den Umgang der Menschen miteinander. Indem ein Mensch die Wahrheit eines anderen Menschen achtet, lernt er auch, die eigene Wahrheit zu achten. Diese Gegenseitigkeit ist ein wesentlicher Ausgangspunkt für Anerkennung, Öffnung und vertrauensvolle Kommunikation. Das heißt auch:

> »Um die Vorteile verschiedener Personen im Vergleich einschätzen zu können, müssen wir die Gesamtheit der Chancen betrachten, die sie sich zunutze machen. […] Da die Idee der Befähigung oder Chance mit substantieller Freiheit verknüpft ist, schreibt sie der tatsächlichen Fähigkeit einer Person […] eine zentrale Rolle zu. Der Befähigungsansatz konzentriert sich auf das Leben, das Menschen führen können, und nicht auf ihre Ressourcen, das heißt den Besitz – oder die Nutzung – von Bedarfsgütern, über die sie verfügen. Indem er das Zentrum der Aufmerksamkeit von den Erwerbsquellen auf die tatsächlichen Chancen einer Person verlagert, zielt er auf eine drastische Veränderung« (Sen, 2012, S. 281).

Dies wird relevant in Organisationen, die »das Ergebnis kollektiver Konstruktionen [sind]. Ihre Kultur, ihre Spielregeln, ihre Strukturen, ihre Identität, ihre Muster sind Konstrukte, die durch die Kommunikation der Organisation zum gemeinsamen Bild und damit zur gemeinsam geteilten Wirklichkeit werden« (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 64).

Wie ist das Menschenbild in Organisationen geprägt, und was bedingt den Wandel bzw. die interkulturelle Öffnung?

Interkulturelle Öffnung bringt Veränderungen mit sich. Denn »Öffnung zielt auf einen tief greifenden Kulturwandel, ist also Organisationsveränderung« (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 44). Diese Sicht erfordert eine Vorgehensweise, die interkulturelle Öffnung als Perspektive in die gesamte Organisation aufzunehmen. Dies bedeutet, die Ausgangsbedingungen, Strukturen, Prozesse einer kulturell vielfältigen Personenzahl sowie die vielfältigen Auswirkungen von Maßnahmen auf sie zu berücksichtigen und bedürfnisgerecht anzupassen. Interkulturelle Öffnung kann beschrieben werden als die systematische Einbindung in alle Systeme, Strukturen, Programme, Aktionen sowie in Sicht- und Vorgehensweisen.

Interkulturelle Öffnung in Organisationen bedarf der strategischen Entscheidung, sich den Herausforderungen einer globalisierten und durch Zuwanderung geprägten Gesellschaft zu stellen. Die kulturelle Vielfalt wird wahrgenommen, wertgeschätzt und als gesellschaftliche und wirtschaftliche Ressource gesehen. »Interkulturelle Öffnung kann zusammenfassend verstanden werden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexiven Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird« (Schröer in Handschuck u. Schröer, 2012, S. 45).

Interkulturelle Öffnung ist ein zielgerichteter Prozess der Organisationsentwicklung, der sich auf die strukturelle wie individuelle Ebene bezieht und somit tangiert:

- Organisationsstrukturen;
- Organisationskultur(en);
- Organisationsphilosophie;
- Ziele;
- Strategien;
- Arbeitsfelder, Aufgabengebiete, Produkte/Angebote oder Produktionsbereiche;
- Themen, Programme und Konzeptionen;
- Personal (Auswahl. Entwicklung);
- Ressourcen;
- Instrumente;
- aktuelle Herausforderungen, gesellschaftspolitische und marktrelevante Fragen;
- Entscheidungsprozesse und Verfahrensweisen;
- Schlüsselqualifikationen;
- Kommunikationsstrukturen;
- das Umfeld;
- Kooperation und Vernetzung mit anderen Organisationen bzw. Unternehmen;
- etc.

Als Querschnittsanliegen benötigt interkulturelle Öffnung auf der strategischen wie operativen Ebene: Klarheit über die Startsituation bzw. Ausgangslage, eindeutige Ziele (kurz-,

mittel- und langfristig) wie Begleitung bzw. Beratung, Bewertung und Controlling. Interkulturelle Öffnung besteht aus einem Paket von Maßnahmen und Instrumenten, die je nach Kontext, Institution bzw. Betrieb sowie Rahmenbedingungen unterschiedlich sind und in ein bestehendes Qualitätsmanagement eingeordnet werden können.

Jede Organisation steht intern wie extern vor der Herausforderung, Wandel und Flexibilität wie Stabilität und Richtung zu realisieren: interkulturelle Öffnung und Organisationsentwicklung bedingen sich und erfordern wie fördern organisationales Lernen.

3.2.3 Was umfasst Organisationsentwicklung?

»Eine Organisation ist ein mehrdimensionales ›soziales‹ System, das zwar sein eigenes Innenleben hat, aber eigentlich nur existiert und existieren kann, indem es ein Subsystem von größeren Systemen ist bzw. mit anderen Systemen kommuniziert und Beziehungen aufbaut« (Königswieser u. Hillebrand, 2005, S. 30). Scholl ergänzt darüber hinaus: »Eine Organisation ist ein soziales Gebilde, das bestimmte Ziele verfolgt und formale Regelungen aufweist, mit deren Hilfe die unter die Mitgliedschaftsbedingungen fallenden Aktivitäten der Mitglieder auf diese Ziele ausgerichtet werden sollen« (Scholl, 2007, S. 516). In der Organisation gibt es folglich Macht- und Verteilungsthemen. Organisationale Effizienz bezieht sich nicht nur auf einen Akteur oder eine Gruppe, sondern die Nutzenstiftung wie die Wertschöpfung ist von Komplexität bestimmt.

Die kleinste Organisationseinheit wird »Stelle« genannt. Im Rahmen der Ausführung von Führungsaufgaben wird eine Instanz gebildet, oft als Leitungsstelle oder Linienstelle bezeichnet, mit fachlichen und/oder disziplinarischen Entscheidungs-, Weisungs- und Kontrollbefugnissen für den ihr unterstellten Organisationsbereich. Leitungsorgane einer Unternehmung – wie Vorstände und Geschäftsleitungen – umfassen Stellenmehrheiten. Stellen und Stellenmehrheiten sind als Organisationseinheiten Bestandteile der Aufbauorganisation (Strukturorganisation) und untrennbar mit der Ablauforganisation (vgl. Prozessorganisation) verbunden. Die oftmals pyramidenförmig gestaltete Unternehmenshierarchie (Becker, 2007, S. 46 ff.) kann unter strukturellen wie prozessualen Aspekten unterschiedlich organisiert werden. Die Führungsorganisation bildet auf der strategischen Ebene den Bereich der Willensbildung und -durchsetzung ab. Die Ausführungsorganisation ist operativ tätig im Rahmen der betrieblichen Willensrealisation (Becker, 2007, S. 23–25).

Interkulturelle Öffnung tangiert als Gesamtstrategie sowohl die Aufbau- wie Ablauforganisation, d. h., sie ist als Leitidee vertikal wie horizontal zu verankern. Interkulturelle Öffnung als organisationspolitische Konsequenz (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 29) wird zu einem veränderten Konzept für die Gesellschaft wie die Organisation je nach Grundverständnis des Begriff »Organisation«:

– *Institutionaler Organisationsbegriff* (»Die Unternehmung ist eine Organisation«): Die verschiedenartigsten arbeitsteiligen Institutionen, z. B. Behörden, Krankenhäuser, Unternehmungen, Hochschulen, werden insgesamt als Organisationen verstanden

und organisationswissenschaftlich untersucht. Dies ist im Allgemeinen das Begriffsverständnis der angelsächsischen Organisationsforschung.

– *Instrumentaler Organisationsbegriff* (»Die Unternehmung hat eine Organisation«): Mit dem System der offiziell verkündeten, generell gültigen und auf Dauer angelegten Kompetenzen wird eine spezielle Eigenschaft (meist) von Unternehmungen als Organisation (im Gegensatz zur Disposition und Improvisation) bezeichnet. Dies ist im Allgemeinen das Begriffsverständnis der deutschsprachigen Organisationsforschung.
– *Funktionaler Organisationsbegriff*: Die Tätigkeit der Gestaltung der Organisationsstruktur wird als Organisation bezeichnet. Je nach Verwendung des Organisationsbegriffs ergeben sich differenzierte Akzentuierungen in den Problemstellungen der Organisationsforschung (Schewe 2013).

Unter der Kultur einer Organisation werden die von Mitgliedern geteilten Grundannahmen, Werte und Normen in der Organisation verstanden, von denen angenommen wird, dass sie die Gestaltung und Wahrnehmung von Prozeduren, Strategien und Strukturen beeinflussen, sichtbar und unsichtbar (Scholl 2007, S. 538).

Daniel R. Denison (nach Schuler, 2007, S. 539) kondensierte vier Merkmale der Organisationskultur heraus, die die Effektivität von Organisationen positiv bestimmen:

1. Hohe Übereinstimmung in Normen, Werten und Anschauungen, dies erleichtert die Koordination und Konsensbildung.
2. Starke Beteiligung der Mitglieder im Sinne der Identifikation und Motivation, die durch organisationale Entscheidungs- und Ergebnisbeteiligung gefördert wird.
3. Klare Vision und Mission erleichtern die Identifikation mit der Organisation und sind ein Wegweiser bei Entscheidungssituationen.
4. Hohe Anpassungsfähigkeit ist bei wachsenden Umweltdynamiken bedeutsam hinsichtlich externer wie interner Änderungsanforderungen und Flexibilität.

Im Blick auf die Diversität der Organisationsmitglieder (u. a. aufgrund gesellschaftlicher, professioneller, demografischer und globaler Faktoren) befähigen Werte einer Organisationskultur zur Zusammenarbeit.

Die Organisationentwicklung (OE) zielt auf die Lösung von Problemen aus der Praxis für die Praxis und umfasst folglich (Becker u. Labucay, 2012,19):

– die Makroebene (die Organisation),
– die Mesoebene (Gruppen),
– die Mikroebene (die Individuen).

> »Aufgabe der Organisationsentwicklung als Personalentwicklung im weiten Sinn ist es, die Verklammerung der personalen und der organisationalen Entwicklung im Sinne einer doppelten Zielerreichung positiv zu unterstützen. […] Organisationsentwicklung als ganzheitlicher, managementgeleiteter Prozess der Gestaltung und Veränderung von Organisationseinheiten und Organisationen umfasst alle Maßnahmen der direkten und indirekten

> zielorientierten Beeinflussung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert« (Becker u. Labucay, 2012, S. 1–2).

Ein Ziel ist dabei die Balance des Gelingens zwischen Bewahren des Wertvollen und Ermöglichen des erforderlichen Wandels.

»Bei Prozessen der interkulturellen Öffnung geht es darum, Erfahrungen und Instrumente der Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung miteinander zu verbinden. […] Interkulturelle Öffnung ist Organisationsveränderung« (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 76). Es geht dabei sowohl um die interkulturellen Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, ihre interkulturelle Sensibilisierung als auch um die interkulturelle Kompetenz der Organisation. Denn durch Organisationsentwicklung werden Veränderungen in einer ganzen Organisation intendiert und nicht nur in einzelnen Bereichen. Dabei ist nicht allein die Steigerung der Produktivität intendiert, sondern die Entwicklung und Implementierung angemessener Führungs- und Arbeitsprozesse. Dies erfordert von den Organisationsmitgliedern Innovationsfähigkeit und Lernbereitschaft (Gebert, 2007, S. 601).

Organisationsentwicklung untersucht eine Organisation unter der Perspektive, wie sie sich angesichts wandelnder Rahmenbedingungen verändern/anpassen muss, um ihre Ziele erfolgreich verfolgen zu können. Die auf die Organisation einwirkenden Faktoren werden benannt und untersucht. Organisationsentwicklung ist folglich eine

> »Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer. Zielsetzung ist einerseits, der Leistungsfähigkeit der Organisation, und andererseits der Entfaltung der einzelnen Organisationsmitglieder zu dienen. Die gewählte ganzheitliche Perspektive berücksichtigt die Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen, Technologie, Umwelt, Zeit sowie die Kommunikationsmuster, Wertestrukturen, Machtkonstellationen etc., die in der jeweiligen Organisation real existieren« (Maier u. Schewe, 2013).

Als Ziele werden fokussiert: »Die Verbesserung der organisatorischen Leistungsfähigkeit zur Erreichung der strategischen Ziele der Unternehmung und die Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens für die in ihr beschäftigten MitarbeiterInnen (Humanisierung der Arbeit)« (Maier u. Schewe, 2013). »Auch Veränderungsprozesse müssen von klar formulierten Zielen geleitet sein. […] Der Fokus liegt auf der Zukunft. Die Besinnung der eigenen Stärken steht im Vordergrund« (Handschuck u. Schröer 2012, S. 69).

Der OE-Ansatz (Becker u. Labucay, 2012, S. 18 ff.) basiert auf der Annahme, dass das koordinierte Verhalten von Personen einen grundlegenden Bestandteil einer Organisation ausmacht. Deshalb ist Organisationsentwicklung prozessorientiert, partizipativ, langfristig angelegt und von verschiedenen Phasen geprägt. »Akzeptanz erfordert eine positiver Bewertung und gefühlsmäßige Haltung gegenüber Veränderungen. […] Damit

wird auch klar, dass bei einer vorwiegend rational orientierten Strategie der Implementation von Veränderungen prinzipiell die Gefahr besteht, dass die für eine effektive Umsetzung erforderliche Akzeptanz nicht erreicht wird« (Neubauer u. Rosemann 2006, S. 154). Werden Organisationsmitglieder beteiligt, entsteht durch die Strategie der partizipativen Organisationsentwicklung eine Optimierung der zu verändernden Prozesse. »Die Nachhaltigkeit hängt davon ab, ob es gelingt, Kulturveränderungen der Organisation auf Dauer anzulegen« (Handschuck u. Schröer 2012, S. 69).

Die beiden Hauptzielrichtungen der OE sind die Effizienzverbesserung und die Qualität des Arbeitslebens.

Dies erfordert auf der Ebene der Effizienzverbesserung Dimensionen wie:

- Flexibilität/Anpassungsfähigkeit,
- Lernfähigkeit des Systems,
- Verringerung der Reibungsverluste,
- Verbesserung der Leistungsfähigkeit,
- Unternehmenserfolg,
- personalbezogene Leistung.

Und auf der Ebene der Qualität des Arbeitslebens

- Autonomie (Handlungs- und Entscheidungsspielraum, Eigenverantwortlichkeit),
- Wohlbefinden (Erhöhung der subjektiven Zufriedenheit, stabile Gesundheit),
- Partizipation (verstärkte Mitwirkung an Beratungs- und Entscheidungsprozessen, Kontrolle der unmittelbaren eigenen Arbeitsbedingungen),
- Persönlichkeitsentwicklung (mehr Entfaltungsmöglichkeiten, mehr Individualität statt Konformitätsdruck),
- soziale Integration (Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktlösung).

Die Relation zwischen den Leistungs -und Humanisierungszielen werden in Theorie und Praxis vielschichtig diskutiert (Schanne, 2010, S. 49–51).

»Statik und Dynamik sind wie ein paradoxer Auftrag der OE« (Becker u. Labucay, 2012, S. 17). Zunächst ist entscheidend: Was fördert, was hindert die Entwicklung in einer Organisation? Was sind die Gründe für eine interkulturelle Öffnung und Organisationsentwicklung? Welche Ansatzpunkte und Instrumente gibt es? Wie gelingt die Verbindung von Kultur und Person und Organisation?

3.2.4 Ansätze und Instrumente der interkulturellen Öffnung und Organisationsentwicklung

Die Frage »Was ist Kultur?« bringt ein unterschiedliches Antwortrepertoire. Constantin Peer fragt. »Was hat den nichts mit Kultur zu tun? Ist der Wechsel von Produkt- zu Marktorientierung eine Strategie oder Kultur? […] die anvisierte Strategie kann ohne gewisse menschliche Fähigkeiten gar nicht umgesetzt werden. Fähigkeiten wiederum reflektieren Wahr-

nehmungsstrukturen und Werte, sind also Teil von Kultur. Eine Strategie ist demnach ohne Fähigkeits- und beziehungsweise Kulturentwicklung gar nicht umsetzbar« (Peer, 2001, S. 49).

Um Veränderungen gestalten zu können, sind Chancen und Risiken gleichermaßen wahrzunehmen und zu steuern. Auf der Ebene des Individuums kann sich dies zwischen Ängsten und Engagement zeigen, auf der Ebene der Interaktionen von Individuen und/oder Gruppen zwischen Konflikten und Kooperation, auf der Ebene der Organisation zwischen Chaos und Flexibilität. Menschen einer Organisation gestalten die Prozesse. Dies bedeutet für die Führung einer Organisation Leitbild wie Strategien zu kennen, durch Ressourcen und Funktionen das »Können« (Kompetenzen personaler, sozialer, fachlicher und methodischer Art) zu ermöglichen und hinsichtlich der Umsetzung zum »Wollen« zu motivieren.

Unmittelbar wahrnehmbare kulturelle Unterschiede (»surface culture«) spielen in interkulturellen Beziehungen nur eine untergeordnete Rolle. Wichtiger ist die »deep culture«: Was die Menschen wahrnehmen, ist durch ihre »deep culture« geprägt und deshalb so schwer wahrnehmbar (vgl. Peer, 2001, S. 49). Dies erfordert eine Klarheit kultureller Prämissen.

Handlungsfelder der Kulturveränderung sind (Cohen nach Becker u. Labucay 2012, S. 51):

- Arbeitsgestaltung und Organisationsstruktur: Verantwortlichkeiten, Rollen und Anforderungen abstimmen und festlegen.
- Anforderungen an Führungskräfte festlegen und vereinbaren.
- Leistungsmessung: erwünschte Handlungs- und Verhaltensweisen erfassen.
- Formales und informales Anreiz- und Belohnungssystem: Förderung von Verhaltensweisen, Wertschätzung, Beförderung etc. konzipieren und anwenden.
- Zielvereinbarungen: Übereinstimmung zwischen Gesamtziel und Individualziel formulieren und evaluieren.
- Fähigkeiten und Kompetenzen: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen müssen neu erlernt werden, welche sind überflüssig geworden?
- Führungssystem: (Wie) Werden die Verfahrensweisen eingeführt und gemessen?
- Kommunikation: Welche neuen Informationen und Feedback müssen verfügbar sein?
- Beziehungsebene: Führt das veränderte Arbeitsumfeld zu neuen Mustern der Interaktion zwischen Personen und Abteilungen?

»Die für die interkulturelle Arbeit maßgebenden Werte der Anerkennung und Gleichheit sind Richtschnur für eine interkulturelle Öffnung« (Handschuck u. Schröer 2012, S. 70). Die Einbeziehung des Wertekatalogs in die Personalentwicklung und die Anreizsysteme wie Leistungsbeurteilung, Vergütung oder Einfluss fördert die Internalisierung der Werte durch die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und Führungskräfte, Verbindung, Commitment und kulturelle Identität entstehen. Um dies gelingend zu realisieren begleiten und unterstützen in der Regel (interne oder externe) Beraterinnen und Berater den Organisationsentwicklungsprozess. Ein integratives Gesamtkonzept auf der normativen, strategischen wie operativen Ebene ist zielführend für die Phasen. Dies umfasst Beratungen beispiels-

weise zu Führungs-, Kommunikationsstruktur oder den genannten Handlungsfeldern bis hin zu Implementierungsschritten (ausführlich dazu Becker u. Labucay, 2012).

Die praktische Umsetzung von Unternehmensentscheidungen bedeutet, sie auf Grundlage der Ist-Analysen top-down und bottom-up einzuführen (vgl. auch Human Ressource Management, Unternehmenskommunikation und Marketing). Damit nach der Ist-Analyse die Lösungen implementiert werden können, ist die Aktivierung von Führungskräften und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter unerlässlich. Wenn sich die Führung eines Unternehmens für einen Veränderungsprozess ihrer Organisation zur interkulturellen Öffnung entschieden hat, »sollte sie sich der Prinzipien und Orientierungen vergewissern, die nach allen Erfahrungen mit Change-Prozessen für den Erfolg grundlegend sind« (Handschuck u. Schröer 2012, S. 67).

Systematische Schritte der Veränderung sind in Abbildung 1 dargestellt.

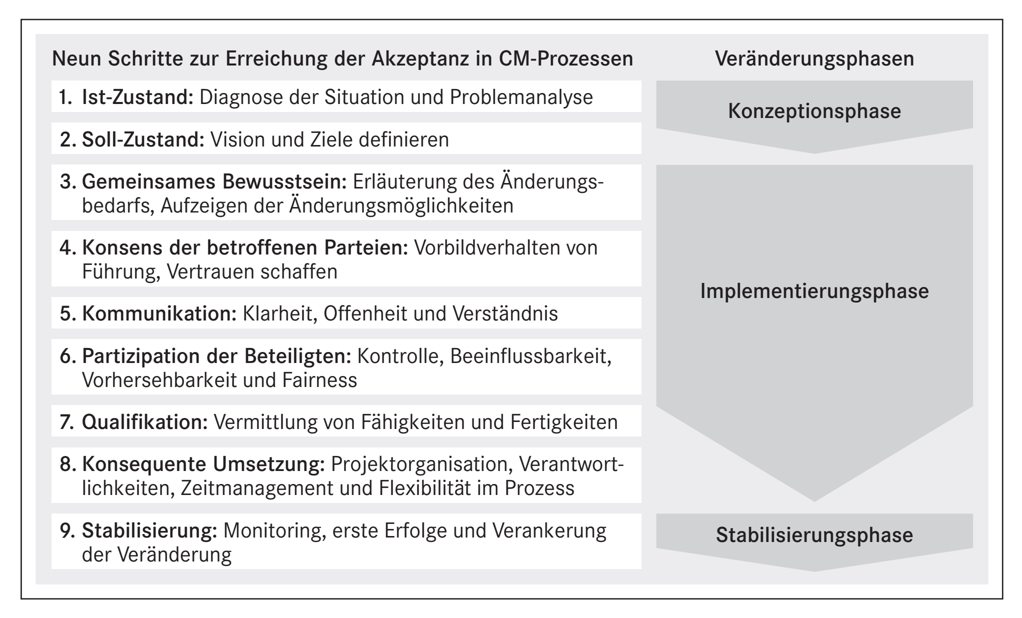


Abbildung 1: Neun Schritte zur Erreichung der Akzeptanz bei CM-Prozessen
Quelle: Frey, Gerkhardt, Fischer, Peus u. Traut-Mattausch, 2009, S. 565

In der strategischen Steuerung gibt es laut Abbildung 2 für den Phasenverlauf verschiedene Modelle und Differenzierungsgrade.

Daraus resultiert ein Kreislauf von »define – measure – analyze – improve – control« (Sandt u. Weber, 2011, S. 36) als permanenter und spiralförmiger Entwicklungsprozess. Anhand der Kulturdimensionen ist zu erkennen, wo eine Organisation kulturell steht und wohin sie will. Neben Management- und Organisationskompetenz tragen Personalkompetenz zur individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Wertschöpfung bei. Denn Führung bedeutet u. a. »eine Welt gestalten, der andere gerne angehören wollen« (Pinnow, 2008, S. 159).

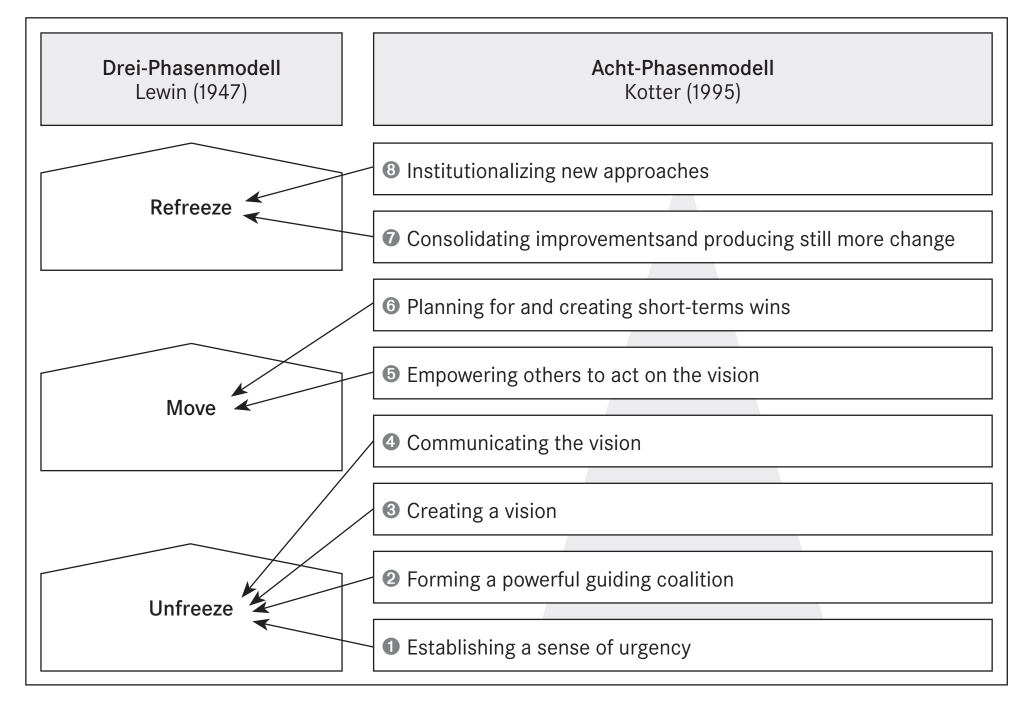


Abbildung 2: Verhältnis von Kotters zu Lewins Phasenmodell
Quelle: Sandt u. Weber, 2011, S. 19

3.2.5 Fazit

> »Der Mensch ist Schöpfer, nicht Produkt der Kultur. Er geht nicht in ihr auf. […] Nicht kollektive Entitäten, sondern Individuen in ihrer Einmaligkeit (und Verlassenheit) sind Träger alles Menschlichen« (Hengelbrock 2012, S. 102).

Folgendes ist von Bedeutung, damit die Ziele der interkulturellen Öffnung erreicht werden (in Anlehnung an Handschuck u. Schröer, 2012, S. 57–58):

- die Einlösung des Gleichbehandlungs- und Gerechtigkeitspostulats und die Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit;
- die Beteiligung von Betroffenen und ihrer Organisationen bei der Konzipierung und Durchführung von Integrations- und interkulturellen Öffnungsprozessen;
- die kritische Reflexion des Machtgefälles zwischen Organisations- bzw. Verwaltungskulturen und den vielfältigen Lebenswelten und Interessen der Mitarbeitenden mit Abbau der hemmenden Faktoren der Zugangswege;
- die Abkehr vom Defizitansatz bei Menschen mit Migrationsbiografie hin zum Ressourcen- bzw. Empowermentansatz der kulturellen Vielfalt als Potenzial für eine Organisation;
- die Initiierung (selbst-)reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse bei Individuen, Gruppen und Organisationen.

Denn es geht darum, das Menschliche auf das Kulturelle zu beziehen bzw. das Kulturelle zu beleuchten, bis es menschlich wird. Verstehen wir den Menschen, verstehen wir die Kultur. Dann erst kann das Ganze verstanden werden. Der Schlüssel liegt im Verstehen und Achten der Gleichheit und Differenz. Wir beginnen beim Menschen, sehen den Menschen in seinem Geprägtsein, Dasein und Werden. Wenn wir den Menschen erfassen, müssen wir den Menschen nicht auf Kulturelles festlegen. Individualität integriert sich in die Gruppe oder Gemeinschaft, Gemeinschaft integriert sich in etwas Größeres. Ein Unternehmen beginnt klein und wächst. Entscheidend ist, woraufhin sich ein Mensch aufmacht: individuell und organisational. Die Haltung der Offenheit lädt »die Welt« ein, überbrückt Differenzen, verbindet und wird zur Kompetenz und Gestaltungskraft in der Organisation.

Literatur

Becker, F. G. (2007). Organisation der Unternehmensleitung. Stuttgart: Kohlhammer.
Becker, M., Labucay, I. (2012). Organisationsentwicklung. Konzepte, Methoden und Instrumente für eine modernes Change Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Bornewasser, M. (2009). Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
Frey, D., Gerkhardt, M., Fischer, P., Peus, C., Traut-Mattausch, E. (2009). Change Management in Organisationen – Widerstände und Erfolgsfaktoren der Umsetzung. In L. v. Rosenstiel, M. Domsch, Regnet, E. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern (6. Aufl., S. 561–572). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Gebert, D. (2007). Organisationsentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie (4. Aufl., S. 601–615). Bern: Huber.
Handschuck, S. u. Schröer, H. (2012). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten der Umsetzung, Augsburg: ZIEL-Verlag
Hartmann, J., Boerner, S., Hüttermann, H. (2013). Mehr Chefinnen, mehr Erfolg? In personalmagazin. Management, Recht und Organisation, 4, 24–26.
Hengelbrock, J. (2012). Personale und kollektive Identität. In M. Kirloskar-Steinbach, G. Dharampal-Frick, M. Friele (Hrsg.), Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe (S. 96–102). Freiburg u. München: Alber.
Königswieser, R., Hillebrand, M. (2005). Einführung in die systemische Organisationsberatung (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
Maier, G. W., Schewe, G. (2013). Organisationsentwicklung. In Gabler Wirtschaftslexikon, Internet (11.07.2013): http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/2479/organisationsentwicklung-v8.html
Mecheril (2010). ………..
Neubauer, W., Rosemann, B. (2006). Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen, Stuttgart: Kohlhammer.
Peer, C. (2001). Was kann die OE von der Kulturentwicklung lernen. Organisatiosentwicklung, 20 (2), 48–57.
Peer, C. (2002), 360°-Feedback: Alibiübung oder Instrument der Kulturentwicklung. Organisationsentwicklung, 1, 85–89.
Pinnow, D. F. (2008). Führen. Worauf es wirklich ankommt (3. Aufl.). Wiesbaden Gabler.
Sandt, J., Weber, J. (2011). Controlling und Change Management. Weinheim: Wiley.
Schanne, S. (2010), Organisationsentwicklung zwischen Organisation und Profession. Handlungslogiken interner OE-Berater, München u. Mering: Hampp.
Schewe, G. (2013), Organisationsbegriff. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Online (11.07.2013): http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/2479/organisationsentwicklung-v8.html
Scholl, W. (2007). Grundkonzepte der Organisation. In H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie (4. Aufl., S. 515–556). Bern: Huber.
Schuler, H. (Hrsg.) (2007). Lehrbuch Organisationspsychologie (4. Aufl.). Bern: Huber.
Sen, A. (2012). Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv.
Taras, R. (Ed.) (2013). Challenging Multiculturalism. European Models of Diversity, Edinburgh: University Press.

Katharina Mallich-Pötz und Karin Gutiérrez-Lobos

3.3 Diversity als Herausforderung für die Personalentwicklung

Die Autorinnen skizzieren am Beispiel der Medizinischen Universität Wien die Etablierung eines integrativen und zielgruppenorientierten Diversity Managements als Ausdruck personalpolitischer Verantwortung und Selbstverpflichtung. Als wesentlich für dieses strategische Diversitätsmanagement erachten sie die Einbindung von Stakeholdern, also Personen oder Personengruppen, die ein berechtigtes Interesse an einem bestimmten Thema, einem Prozess oder Projekt haben, sowie die Berücksichtigung von Anspruchsgruppen bei der Maßnahmenplanung. Die Autorinnen skizzieren die Ziele der Etablierung des Diversity Managements, den konkreten Einsatz einer Diversity-Matrix und beschreiben die erforderlichen Maßnahmen.

Kennzeichnend für ihren Ansatz ist, dass sie Diversität dabei als Querschnittsthema betrachten und als zentrale Herausforderung für die Personalentwicklung beschreiben. Es gilt, ein ganzheitliches Diversitätskonzept zu entwickeln, in welchem Intersektionalität forciert wird, denn die Personalentwicklung fungiert mit ihren Methoden als wesentlicher Einflussfaktor auf die Implementierung von Diversity Management.

3.3.1 Einleitung

Die Medizinische Universität Wien setzt sich aus Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern und Studierenden unterschiedlicher Backgrounds und Tätigkeitsbereiche zusammen. Von den etwa 5.700 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind mehr als die Hälfte (56 %) Frauen und 60 % der Mitarbeiter Und Mitarbeiterinnen sind dem wissenschaftlichen Personal zugeordnet. 1.800 Personen sind in der Forschung tätig, 1.600 sind Ärztinnen und Ärzte und 2.300 sind Lehrende. Knapp doppelt so viele wissenschaftliche Mitarbeiter (889) wie Mitarbeiterinnen (455) sind Eltern und viermal so viele Frauen (100) wie Männer nehmen Elternkarenz in Anspruch (MedUni Wien: Frauenbericht 2011). Unter den Professorinnen und Professoren ist ein Frauenanteil von 16 % zu verzeichnen. An der Medizinischen Universität stehen 31 Universitätskliniken und Klinische Institute sowie 12 medizinisch-theoretische Departments zur Verfügung. Die knapp 7.500 Studierenden der MedUni Wien haben die Möglichkeit, aus einem Studienangebot von zwei Diplomstudien, einem Masterstudium, PhD- und Doktoratsstudien sowie postgraduellen Universitätslehrgängen zu wählen.

Bereits dieser Überblick lässt eine große Heterogenität an der Medizinischen Universität Wien erahnen, mit welcher einerseits ein großes Potenzial an Ideenreichtum verbunden ist, andererseits aber auch Konfliktfelder bestehen (können). Die zentrale Frage ist, wie mit der vorherrschenden Diversität umgegangen wird. Wird bei der Betrachtung von Diversität vorwiegend das, was uns unterscheidet gesehen, oder eher das, was uns miteinander verbindet? Die Medizinische Universität Wien sieht Diversität als etwas Verbindendes sowie als Chance für Innovation und Kreativität. Die Etablierung eines integrativen und zielgruppenorientierten Diversity Managements als personalpolitische Verantwortung und Selbstverpflichtung wird daher als wichtig erachtet. Die beschriebene Vielfalt bedingt ein strategisches Diversitätsmanagement, bei welchem sowohl die Dimensionen von Diversität als auch die bestehenden Personengruppen und Tätigkeitsfelder der Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Studierenden berücksichtigt werden.

Welchen Beitrag die Personalentwicklung zur Etablierung eines Diversity Managements leisten kann, wird im Folgenden behandelt.

3.3.2 Was hat die Personalentwicklung mit Diversity zu tun?

Loden und Rosener (1991) heben bei ihrer Kategorisierung von Diversität insbesondere Unterschiede zwischen Personengruppen (z. B. hinsichtlich des Alters, des Geschlechts etc.) hervor, anders als Thomas (1996), welcher Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Beschreibung von Einzelpersonen betont. Thomas geht davon aus, dass sich Menschen hinsichtlich eines Aspekts oder mehrerer Aspekte (z. B. Geschlecht, Religion) unterscheiden und gleichzeitig anderen Gruppen (z. B. Berufsgruppen, Organisationen, kulturellen Formationen) zugehörig sein können. Diesem intersektionellen Ansatz folgend, ist Diversity Management mehr als differentielle Personalarbeit für spezifische Personengruppen wie Führungskräfte, Frauen, Ältere, Menschen mit Behinderungen etc. zu verstehen. »Managing Diversity als personalpolitisches Konzept bezieht sich auf eine integrierte, in sich schlüssige Steuerung der Managementprozesse mit Blick auf bestimmte Personenkreise« (Wagner u. Sepehri, 1999, S. 18). Die Herausforderungen für die Personalentwicklung bestehen darin, »die vielfältigen Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und damit zu arbeiten, ohne jedoch die gängigen Stereotype – wie beispielsweise zur Kategorie Geschlecht – zu reproduzieren« (Schnatmeyer, 2003, S. 8). Auch für Becker und Seidel (2006, S. 49) ist Diversity Management die »Herausforderung, die Fülle unterschiedlicher Beschäftigter […] und die wachsende Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse leistungsstark so zusammenzubringen, dass die Bedürfnisse der Belegschaft nach Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben einerseits und die vielfältigen Herausforderungen der Märkte andererseits in Einklang gebracht werden können«. Diversity Management als strategischer Ansatz soll dabei unterstützen, »die individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen gezielt als Erfolgsfaktoren für Unternehmen nutzen« (Vedder, 2006). »Managing Diversity als personalpolitisches Konzept bezieht sich auf eine integrierte, in sich schlüssige Steuerung der Managementprozesse mit Blick auf bestimmte Personenkreise« (Wagner u. Sepehri, 1999, S. 18).

In seinem Buchbeitrag »Die neue Rolle der Personalentwicklung« sieht Becker (2007) als wesentliche Herausforderungen der Personalentwicklung erstens Führungskräfteentwicklung, zweitens Diversity Management und drittens bedarfsorientierte Weiterbildung. Auch Stuber (2002) identifiziert bei der Integration des Diversity-Gedankens in Prozesse und Inhalte der Organisation den HR-Bereich (insbesondere die Personalbeschaffung und die Personalentwicklung) und die Unternehmenskommunikation als zentrale Elemente. In Anlehnung an Süss und Kleiner (2007) stehen bei der Umsetzung von Diversity Management zur Verfügung:

– die Individualebene,
– die Gruppenebene,
– die organisationale Ebene.

Letztere gilt als Grundvoraussetzung für eine konstruktive und erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen zur Förderung personeller Vielfalt in Organisationen.

Wesentliches Erfolgskriterium bei der Implementierung von Diversity Management ist aus Sicht der MedUni Wien die Einbindung von Stakeholdern, also Personen oder Personengruppen, die ein berechtigtes Interesse an einem bestimmten Thema, einem Prozess oder Projekt haben, sowie die Berücksichtigung von Anspruchsgruppen bei der Maßnahmenplanung. Daher zielten bei der systematisierten Einführung des Diversity Managements die ersten Schritte auf die Arbeit mit internen Stakeholdern ab. Unter Stakeholdern versteht die MedUni Wien Personengruppen, welche die Organisation mitgestalten und beeinflussen. Zumeist handelt es sich um Personen, die Gremialarbeit leisten (wie z. B. Betriebsräte und -rätinnen), es können aber auch Vertreter und Vertreterinnen von Personengruppen (z. B. Ärztinnen, Forscher, Abteilungsleiterinnen) als Stakeholder fungieren. Wenn es um den Aufbau eines Diversitätsmanagements geht, besteht eine Vielzahl an Stakeholdern, die im Rahmen der Steuergruppenarbeit miteingebunden werden sollten, insbesondere um die heterogene Gesamtpopulation der Organisation abzubilden. An der MedUni Wien zählen dazu unter anderem:

– Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen,
– Betriebsrat für das wissenschaftliche sowie für das allgemeine Personal,
– Behindertenbeirat und Behindertenvertrauensperson,
– Curriculumdirektion und Curriculumkoordination,
– Österreichische HochschülerInnenschaft,
– Abteilungen für Gender Mainstreaming sowie für Personalentwicklung,
– Leiter und Leiterinnen von Organisationseinheiten,
– interessierte und engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Im Rahmen von Steuergruppen-Workshops ist – unter Einbeziehung der angesprochenen Stakeholder – zu definieren, was Diversität (an einer Medizinischen Universität) bedeutet, wie mit der bestehenden Vielfalt umgegangen wird, wo Konfliktpotenzial besteht. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik führt in der Regel zu einer verstärkten Sen-

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 91 23.01.14 11:27

sibilisierung. Im Anschluss daran ist zu diskutieren, an welchen Zielgruppen die (noch zu etablierenden) Diversity-Maßnahmen ansetzen sollten. Identifiziert wurden an der MedUni Wien die Ebenen »Studierende/Lehrende«, »triple-track« (Forschung, Lehre und Patientinnen-/Patientenbetreuung), »Administration/Dienstleistung« und »Leitungsebene«. Insbesondere die Ebene der Führungskräfte spielt im gesamten Diversity-Prozess eine essenzielle Rolle. Damit ist einerseits gemeint, dass die Etablierung einer Diversity Management-Strategie von der höchsten Leitungsebene getragen und unterstützt werden muss, damit diese in einer Organisation ganzheitlich wirken kann. Andererseits sind die Führungskräfte per se, insbesondere jene mit Personalverantwortung, gefordert, Diversität in Teams zu erkennen und zu unterstützen.

In Sensibilisierungsworkshops oder auch Teamentwicklungsprozessen können Möglichkeiten einer individuellen und situativen Personalführung reflektiert werden. »Gerade bei Kommunikations- oder Führungstrainings kann der Diversity-Gedanke zu einer universelleren und effektiveren Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte führen« (Stuber, 2002, S. 51). Die Unterstützung von Führungskräften bei deren Leitungstätigkeiten ist daher als zentrales Element bei der Implementierung von Diversity Management zu berücksichtigen. »Diversity Management stärkt die Forderung nach exzellenten Führungskräften, die es schaffen, differenzierte Belegschaften effizient und für alle zufriedenstellend zu führen« (Becker u. Seidel, 2006, S. 48).

An der Medizinischen Universität Wien stehen bei der Etablierung des Diversity-Managementfolgende Metaziele im Vordergrund:
– der Abbau von Diskriminierung,
– die Förderung von Chancengleichheit,
– die Herstellung einer produktiven Gesamtatmosphäre.

Wie anhand des Praxisbeispiels beschrieben, wurde eine Diversity-Matrix konzipiert, welche einerseits die oben beschriebenen Zielgruppen auf der einen (vertikalen) Achse sowie andererseits die Kerndimensionen von Diversity auf der anderen (horizontalen) Achse beinhaltet. Im Sinne des intersektionalen Ansatzes des Diversity-Managements der MedUni Wien können mit Hilfe der Diversity-Matrix Ziele und Maßnahmenpakete definiert werden, die auf mehreren Ebenen miteinander verwoben sind. Die Ziele können sich sowohl über mehrere Diversitätsdimensionen als auch über mehrere Zielgruppen erstrecken. Als Beispiel sei für die Zielgruppe der Führungskräfte das erarbeitete Ziel »Managing Diversity« angeführt, welches sich über alle in der Diversity-Matrix angeführten Diversitätsdimensionen erstreckt. Die spezifische Zielformulierung lautet: »Entwicklung von Workshops im Rahmen der Führungskräfteentwicklung zur Sensibilisierung und zur verstärkten Verankerung von Diversitythemen in der Führungsarbeit«.

Als Maßnahme wurde die Entwicklung von spezifischen Workshops mit Themenblöcken festgelegt:
– zur Bewusstmachung der Komplexität von Diversity Management;
– zur Wahrnehmung der Diversitäts-Dimensionen;

– zum Umgang mit Diversität auf Teamebene für Führungskräfte, Projektleiter/-leiterinnen und Interessensvertretungen (z. B. Förderung des Einsatzes von generationenübergreifenden Arbeitsgruppen, Enttabuisierung von sexueller Orientierung, Thematisierung der Gleichstellungsgesetze sowie der Betriebsvereinbarung zur Antidiskriminierung u. a.).

Die anvisierte Evaluierung dieser Maßnahme beinhaltet die Überprüfung der Nutzung und der inhaltlichen Evaluation der Diversity-Workshops. Weitere erarbeitete Ziele lauten beispielsweise:

– klare Definition von Zuständigkeiten für Diversity-Maßnahmen und Ernennung von Diversity-Koordinatorinnen und Koordinatoren;
– Forcierung von Diversity Studies (DiS) an der MedUni Wien mit Schwerpunkten auf inter- und transdisziplinären Forschungsthemen wie Migrationsforschung, Altersforschung, Disability Studies, Gender Studies, Queer Studies u. a.;
– Etablierung eines Mentoringprogramms zur Optimierung der Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterschiedlicher Altersgruppen und Geschlechts, kultureller Hintergründe, physischer Fähigkeiten u. a.;
– Berücksichtigung der Diversity-Aspekte Gender, Interkulturalität, sexuelle Orientierung, Behinderung u. a. in der Lehre sowie Sensibilisierung der Lehrenden für Diversitythemen.

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage, was die Personalentwicklung mit Diversity zu tun hat, kann insofern zusammengefasst werden, als Methoden der Personal- und Organisationsentwicklung für die Implementierung eines Diversity-Managements gut eingesetzt werden können. Wesentlich dabei ist, gesetzte Ziele mit einem klaren Zeithorizont zu versehen und den Diversityprozess zunächst in kleinen, dafür aber messbaren Schritten weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist ein Zusammenwirken der oben angeführten Stakeholder ein wesentliches Erfolgskriterium: einerseits im Sinne der frühzeitigen Einbindung verschiedener Interessen und Ansprüche und andererseits im Sinne der Multiplikation des Themas, der damit verbundenen Ziele und der Sensibilisierung der Mitglieder der Organisation.

3.3.3 Fazit

Die Medizinische Universität Wien ist als Forschungs- und Lehrbetrieb auf die Kreativität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und deren innovative Ideen angewiesen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern fällt es insbesondere dann leichter, kreativ und innovativ zu sein, wenn mehrere Perspektiven eingebracht, neue Ideen gesammelt und unterschiedliche Ansätze diskutiert werden.

Diversität ist daher immer als Querschnittsthema zu betrachten und die Herausforderung für die Personalentwicklung besteht darin, ein ganzheitliches Diversitätskonzept zu

entwickeln, in welchem Intersektionalität forciert wird. Die Personalentwicklung fungiert mit ihren Methoden als wesentlicher Einflussfaktor auf die Implementierung von Diversity Management. Zu beachten ist dabei, dass es nicht ein einheitliches Konzept gibt, das über unterschiedliche Institutionen gelegt werden kann. Vielmehr geht es um individuelle Maßnahmen, die gemeinsam mit den Stakeholdern der jeweiligen Organisation zu entwickeln sind. Ein Erfolgskriterium, das die meisten Implementierungsstrategien gemeinsam haben, ist die Sensibilisierung des Top-Managements für Diversity-Fragen und ein klares Bekenntnis von Seiten des Top-Managements zum Diversity Management.

Literatur

Becker, M. (2007). Die neue Rolle der Personalentwicklung. Empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. In N. Thom, R. J. Zaugg (Hrsg.), Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwicklen und fördern (S. 41–61). Wiesbaden: Gabler.

Becker, M., Seidel, A. (Hrsg.) (2006). Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Loden, M., Rosener, J. (1991). Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource. Illinois: Business One Irwin.

Medizinische Universität Wien (2011). Frauenbericht. www.meduniwien.ac.at/gendermain (28.12.2012).

Schnatmeyer, D. (2003). Frauen und Führung. Berufliche Segregation und neue Konzepte zur Chancengleichheit. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/schnatmeyer03_01.pdf (28.12.2012)

Stuber, M. (2002). Diversity Mainstreaming. Personal, *3,* 48–53.

Süss, S., Kleiner, M. (2007). Strategische Herausforderungen und Chancen durch personelle Vielfalt – Diversity Management als Weg zur multikulturellen Organisation. In F. Keuper, H. Groten (Hrsg.), Nachhaltiges Changemanagement: Interdisziplinäre Fallbeispiele und Perspektiven (S. 317–338). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Thomas, R. (1996). Redefining Diversity. New York: Amacom Publishers.

Vedder, G. (2006). Diversity Management in der Organisationsberatung. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 37 (1), 7–17.

Wagner, D., Sepehri, P. (1999). Managing Diversity – alter Wein in neuen Schläuchen? Personalführung, 5, 18–21.

4

Interkulturelle Öffnung in Politik und Parteien

Macht entspricht der Fähigkeit,
sich mit anderen zusammenzuschließen
und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln.

Hanna Arendt

Karen Schönwälder

4.1 Politische Partizipation von Migrantinnen und Migranten

Die Zahl der Migrantinnen und Migranten in den Räten deutscher Großstädte steigt: Gab es in den zwischen 2001 und März 2006 gewählten Stadträten 116 Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund, so ist in den zwischen September 2006 und März 2011 gewählten Räten ihre Zahl auf 198 gestiegen. Auch die Zahl der Kandidatinnen und Kandidaten hat sich erhöht. Kein Stadtrat jedoch spiegelt die Vielfalt der städtischen Bevölkerungen: 4 % der insgesamt 4.670 Ratsmitglieder sind Migrantinnen oder Migranten. Über ein Viertel der Bevölkerung der Großstädte jedoch hat einen Migrationshintergrund – diese Bevölkerungsgruppe ist also in der städtischen Politik weiterhin eklatant unterrepräsentiert. Keine Großstadt erreicht eine Repräsentation der Migrantinnen und Migranten im Rat, die deren Bevölkerungsanteil entsprechen würde.

4.1.1 Editorial

Deutschland ist ein Entwicklungsland, wenn es um die Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten in der kommunalen Demokratie geht. Nur etwas mehr als 4 % aller Ratsmitglieder in deutschen Großstädten haben einen Migrationshintergrund. Das ist ein Ergebnis der Studie »Vielfalt sucht Rat. Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten«, die das Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften durchgeführt hat. Erstmals wurde dabei die Rolle von Menschen mit Migrationshintergrund in den Räten aller deutschen Städte über 100.000 Einwohnerinnen und Einwohner umfassend und systematisch untersucht.

Die Studie ging dabei insbesondere folgenden Fragen nach:

- In welchem Ausmaß sind heute schon Menschen mit Migrationshintergrund in den Räten deutscher Städte vertreten?
- Können wir einen Trend zur »vielfältigeren Demokratie« beobachten?
- Wem gelingt der Aufstieg in die lokalen politischen Eliten?
- Wie nehmen die politischen Repräsentantinnen und Repräsentanten der Einwanderer ihre eigene Karriere und deren Bedingungen wahr?
- Mit welchen Hindernissen haben sie zu kämpfen?

Diese Fragen untersucht die Studie erstmals systematisch für die deutschen Großstädte, also alle 77 Städte mit mindestens 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern.

Die Studie basiert auf drei Bausteinen:

1. Einer Auswertung aller Listen der Kandidatinnen und Kandidaten sowie der gewählten Ratsmitglieder im Zeitraum von 2001 bis (März) 2011, wobei wir für jede Stadt zwei Kommunalwahlen analysieren.
2. Einer schriftlichen, standardisierten Umfrage unter Ratsmitgliedern mit Migrationshintergrund, an der zwei Drittel der Gruppe teilnahmen (117 Ratsmitglieder).
3. Knapp dreißig persönlichen Interviews mit Ratsmitgliedern mit Migrationshintergrund, um mehr über deren Motivationen, Karrierewege und Erfahrungen herauszufinden.

Als Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund wurden Personen in die Studie einbezogen, die nicht in Deutschland geboren wurden und in dieses Land einwanderten, sowie Personen, die Kind mindestens eines Elternteils sind, für den Entsprechendes gilt. Ein »Migrationshintergrund« ist eine Besonderheit der eigenen oder familiären Biografie. Ob und wie sich diese auf eine kommunal-politische Karriere auswirkt, ist Gegenstand der Untersuchung.

Der nachfolgende Beitrag ist eine Stellungnahme zum Thema Beteiligungshemmnisse anlässlich der Anhörung der Enquete-Kommission 16/2 »Bürgerbeteiligung« des Landtags Rheinland-Pfalz am 16. März 2012.

4.1.2 Ursachen geringerer politischer Beteiligungen

Es ist ein verbreitet beobachtetes Phänomen, dass Zugewanderte – zum Teil auch deren Nachkommen – an wichtigen politischen Prozessen in geringerem Maß beteiligt sind als die alteingesessene Bevölkerung. Prinzipiell liegen dem vier Ursachen zugrunde:

(1) Faktoren, die mit der Einwanderungssituation selbst zusammenhängen. Wer in ein anderes Land migriert, muss ein anderes politisches System, zivilgesellschaftliche Strukturen, wichtige Akteure und Akteurinnen kennenlernen. Gegebenenfalls lernen Migrierende eine neue Sprache. Hieraus ergeben sich Verzögerungen und Barrieren für die politische Inkorporation. Mitgebrachte Einstellungen zu Staat und Politik beeinflussen das politische Verhalten. Nicht zuletzt haben Zugewanderte häufig über lange Zeit nicht die gleichen politischen Rechte wie Staatsangehörige des Einwanderungslandes, ihre Beteiligungsmöglichkeiten werden also gezielt rechtlich beschränkt.

(2) Der soziale Status hat Einfluss auf die Beteiligung. Zugewanderte gehören überdurchschnittlich zu den niedriger Gebildeten, haben beruflich häufig eine relativ niedrige Stellung. Bildung und berufliche Stellung beeinflussen das Selbstvertrauen, das Ansehen, die Ressourcen (Zeit, Geld) und damit Faktoren, die vor allem für eine politische Beteiligung in herausgehobenen Positionen und ein aktiveres Engagement wichtig sind. Aber auch niedrigschwellige Beteiligungsformen, wie die Teilnahme an Wahlen, werden von der sozialen Stellung beeinflusst.

(3) Zudem sind Zugewanderte häufig Diskriminierungen ausgesetzt. Diese umfassen ein breites Spektrum von z. B. Zweifeln an der Legitimität politischer Mitbestimmung

durch vermeintliche »Fremde« oder Menschen, die die deutsche Sprache nicht vollkommen fehlerfrei beherrschen, bis zu offen rassistischen Attacken. Diskriminierungen beeinträchtigen Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit der Zugewanderten selbst ebenso wie deren Akzeptanz in politischen Organisationen und (als Kandidaten/Kandidatinnen in Wahlen) durch die Wähler und Wählerinnen.

(4) Schließlich sind Beteiligungshemmnisse in einer mangelnden Offenheit politischer Organisationen sowie der Bevölkerung zu verorten. Hindernisse betreffen unterschiedliche Beteiligungsformen in unterschiedlichem Maß. Im Falle einer Beteiligung an Wahlen sind relativ geringe Hürden zu überwinden (z. B. wird in Deutschland keine gesonderte Wählerregistrierung verlangt wie in anderen Ländern) – allerdings geht es auch hier darum, ob die kandidierenden Personen und Gruppen potenzielle Wähler und Wählerinnen mit Migrationshintergrund erreichen. Denkt man daran, dass in Kommunalwahlen EU-Staatsangehörige wahlberechtigt sind, also auch unter Umständen erst seit kurzer Zeit (und vielleicht auch nur für begrenzte Zeit) in Deutschland lebende Personen, dann ist die deutschsprachige Bekanntmachung der Wahlen und der Wahlwerbung ein Beteiligungshemmnis. Im Falle einer Beteiligung als Aktivist/Aktivistin z. B. in einer politischen Partei oder als Abgeordnete sind Hemmnisse auch in der mangelnden Offenheit politischer Organisationen für Neulinge, für Angehörige ethnischer und religiöser Minderheiten etc. zu identifizieren.

Diese vier Faktorengruppen für Partizipationslücken sind zwar international verbreitet, aber dennoch keineswegs unvermeidbar: Es ist nicht zwingend der Fall, dass besonders stark diskriminierte Gruppen in geringerem Maß politisch präsent sind. Auch Menschen mit geringerer Bildung können natürlich in besonderem Maß politisch aktiv sein und herausgehobene politische Positionen einnehmen. Beteiligungshemmnisse sollten nicht im Sinne von Automatismen verstanden werden. So fanden wir in am Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften durchgeführten Studien, dass Frauen mit Migrationshintergrund – trotz ihrer potenziell mehrfachen Benachteiligung – überraschend stark unter kommunalpolitisch Aktiven vertreten sind. Unter Stadtverordneten mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten ist der Frauenanteil höher als insgesamt unter den Ratsmitgliedern (ähnliche Befunde liegen auch für die Niederlande vor).

Die im Durchschnitt häufiger sozial benachteiligten Türkeistämmigen sind besonders stark vertreten unter den kommunalpolitisch Engagierten, die rechtlich privilegierten osteuropäischen Einwanderer eher weniger. Es gibt offensichtlich Faktoren, die helfen, Beteiligungshemmnisse zu überwinden. Dazu gehören eine besondere Motivation oder die Mobilisierung als Gruppe.

Daneben kann festgestellt werden, dass insbesondere Zugewanderte mit Hochschulabschluss Beteiligungshemmnisse überwinden können; unter Ratsmitgliedern mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten machen sie zwei Drittel aus. Die geringe Präsenz von als Arbeitsmigranten/-migrantinnen eingewanderten Personen und Flüchtlingen in dieser Gruppe verweist darauf, dass rechtliche Benachteiligungen (Zugang zur

deutschen Staatsangehörigkeit, unsicherer Aufenthaltsstatus) sich vermutlich langfristig negativ auf politische Beteiligung und Präsenz auswirken.

Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass es vielfältige Formen des Engagements gibt. Wer sich nicht bei Wahlen oder in einer Partei engagiert, tut dies vielleicht in anderen Formen. In der Literatur wird gelegentlich argumentiert, dass ein zu enger Blick auf konventionelle Formen der Beteiligung das Engagement von Migrantinnen und Migranten unterschätzt.

4.1.3 Beteiligungshemmnisse reduzieren, Migrantinnen-/Migrantenanteile in Parteien und Parlamenten erhöhen – z. B. auf kommunaler Ebene

Dieser Hinweis auf langfristige Wirkungen von Einbürgerungshürden und prekärem Rechtsstatus impliziert, dass ein Abbau solcher Hürden und Benachteiligungen positive Wirkungen auf die politische Beteiligung haben sollte. Die weiterhin niedrigen Einbürgerungszahlen und der relativ lange Zeitraum, der bis zu einer Einbürgerung vergeht, sind gravierende Hemmnisse für eine umfassende politische Partizipation der eingewanderten Bevölkerung. Auch im Sinne einer erweiterten Partizipation der in Deutschland langfristig ansässigen Bevölkerung sollten Barrieren in Einbürgerungsrecht und -praxis kritisch überprüft werden. Neben der nur gelegentlichen Tolerierung der doppelten Staatsangehörigkeit und der Optionspflicht (d. h., wer die deutsche Staatsangehörigkeit nach dem Geburtsortsprinzip oder durch Einbürgerung nach der Übergangsregelung erhalten hat, muss sich mit Beginn der Volljährigkeit, spätestens jedoch bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres, alternativ für die deutsche oder eine andere Staatsangehörigkeit entscheiden) stellen die Einkommenskriterien des Staatsangehörigkeitsrechts eine Barriere dar, die den häufig in einer sozial prekären Situation lebenden Zugewanderten den Zugang zur gleichberechtigten Partizipation versperrt. Die soziale Selektion der künftigen Staatsangehörigen ist aus demokratietheoretischer Sicht problematisch. Meines Wissens liegen keine systematischen Erkenntnisse dazu vor, wie die Behörden ihre Spielräume in der Anwendung der Einkommenskriterien nutzen, hier gibt es Handlungsmöglichkeiten bzw. Spielräume auf Landesebene.

Das kommunale Wahlrecht für fremde EU-Staatsangehörige hat durchaus positive Wirkungen. Obwohl die Wahlbeteiligung dieser Personengruppe – nach unserem lückenhaften Kenntnisstand – hinter der durchschnittlichen Wahlbeteiligung zurückbleibt, wird hier eine Einbeziehung einer in vielen Städten zahlenmäßig bedeutsamen Gruppe in den demokratischen Prozess in Deutschland erreicht. Aus der EU stammende Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund besitzen häufig nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Ohne das aktive und passive Wahlrecht für diese Gruppe wären aus der EU stammende Einwanderer in den Räten deutscher Großstädte vermutlich kaum vertreten.

Weitere institutionelle Strukturen, auch die Gestaltung des Wahlrechts, haben einen Einfluss auf die mehr oder weniger gleichberechtigte Partizipation. Der Forschungsstand ist hier bzgl. der eingewanderten Bevölkerung noch sehr lückenhaft. Es gibt aber Hinweise

darauf, dass die Personenwahl zu einer erhöhten Präsenz von Personen mit Migrationshintergrund in gewählten Organen führen kann (Bürgerschaftswahl Hamburg; Erkenntnisse für Dänemark, vgl. Togeby, 2008). Günstig wirkt sich offenbar auch eine hohe Zahl verfügbarer Sitze aus; Angehörige benachteiligter Bevölkerungsgruppen können sich eher durchsetzen, wenn der Wettbewerb um die Mandate weniger zugespitzt, die Zahl der Sitze im Verhältnis zur Zahl der Wahlberechtigten relativ hoch ist.

Unter Bedingungen, die der politischen Kultur zuzurechnen sind, wirken sich Mobilisierungserfahrungen und vielfältige zivilgesellschaftliche Strukturen positiv auf die Ausbildung eines Potenzials zum (weiteren) Engagement bereiter und fähiger Personen aus. Unsere Untersuchung zu Ratsmitgliedern mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten fand, dass unter ihnen fünf von sechs vor ihrem parteipolitischen Engagement in Gewerkschaften, Bürgerinitiativen etc. tätig waren. Unter den Engagementfeldern vor Aufnahme der formellen Ratstätigkeit kommt die Mitgliedschaft in einem Ausländer- oder Integrationsbeirat besonders oft vor (bei 35 %); offensichtlich tragen diese Beiräte zur Herausbildung einer Gruppe zum besonderen Engagement bereiter Persönlichkeiten bei. In der internationalen und der auf Deutschland bezogenen Forschung gibt es deutliche Hinweise, dass integrationspolitische (multikulturelle) Institutionen und Strukturen positive Wirkungen haben, indem hier tätige Akteure Erfahrungen sammeln, die auch in anderen Bereichen – etwa der Kommunalpolitik im Allgemeinen – genutzt werden können. Zugewanderte geraten in Kontakt mit städtischen Institutionen und erwerben Kenntnisse über das Funktionieren der deutschen Demokratie und staatlicher Strukturen. Andererseits lernen Vertreterinnen und Vertreter staatlicher Institutionen und der Parteien Menschen mit Migrationshintergrund kennen. Es entstehen gegenseitiges Vertrauen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit.

Auch das Engagement in ethnischen oder herkunftslandbezogenen Organisationen ist insgesamt positiv im Sinne einer allgemeinen Förderung des gesellschaftlichen und politischen Engagements zu sehen – und nicht als Alternative zum Engagement in der deutschen Politik.

Zwischen deutschen Städten gibt es große Unterschiede bezüglich der Präsenz der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der kommunalen Politik. Wir interpretieren dies als Hinweis darauf, dass die Offenheit der politischen Institutionen und die Möglichkeiten zum politischen Engagement auch von dem sozialen und politischen Kontext der Stadt sowie vielleicht ebenfalls einer unterschiedlichen Integrationspolitik abhängen. Auch eine Untersuchung in englischen Städten führt eine höhere Repräsentation der ethnischen Minderheiten in einzelnen Städten u. a. auf eine lebendige Geschichte politischer Mobilisierung und eine örtliche Kultur der Offenheit zurück (John, Gains, Goodwin u. Richardson, 2007, S. 22).

Zu den politischen Parteien gibt es bislang kaum detaillierte, auf empirischen Untersuchungen beruhende Erkenntnisse. Sie spielen als Gatekeeper eine zentrale Rolle für eine Erhöhung des Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund in den Parlamenten. Zahlen zur Mitgliedschaft von Personen mit Migrationshintergrund in den politischen Parteien

liegen nicht vor. Umfragedaten lassen in der Regel nur begrenzte Erkenntnisse zu, da nur selten ein gezieltes, umfangreiches Oversampling der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stattfindet bzw. überhaupt der Migrationshintergrund ermittelt wird. Eine Umfrage, die das Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften 2009 in Nordrhein-Westfalen durchführte, zeigt eine große Distanz zwischen eingewanderten Bürgerinnen/Bürgern und den deutschen Parteien. Erstere berichteten durchaus, Wahlmaterialien erhalten zu haben, wurden also erreicht von den Parteien, identifizieren sich aber deutlich weniger mit deren Politik als Bürger/Bürgerinnen ohne Migrationshintergrund.

Während unser Kenntnisstand zu den Parteien insgesamt lückenhaft ist, zeigt die Verteilung der Mandatsträger und -trägerinnen mit Migrationshintergrund sehr deutlich, dass die politischen Parteien unterschiedlich offen bzw. unterschiedlich attraktiv für Menschen mit Migrationshintergrund sind. Die Anteile derjenigen mit Migrationshintergrund unter den Ratsmitgliedern in Großstädten bewegen sich zwischen 2 und 8 %.

Hier gibt es also deutliche Handlungsspielräume, die anhand von fünf Leitbegriffen skizziert werden sollen:

– Problembewusstsein: Voraussetzung aktiver Veränderung ist es natürlich, dass Parteien es überhaupt als Problem empfinden, wenn unter ihren Mitgliedern und Mandatsträgern die Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert ist. Ein entsprechendes Problembewusstsein kann in unterschiedlichem Maß, z. B. bei Führung und Basis, vorhanden sein. Nicht nur die Parteien, sondern auch Städte, Landesregierungen und zivilgesellschaftliche Akteure beeinflussen das politische Klima und das Problembewusstsein über Partizipation.
– Offenheit: Offenheit für Neulinge, für Zugewanderte, für Menschen z. B. aus religiösen und ethnischen Minderheiten, mit besonderen Erfahrungen etc. wird sowohl durch die politische Programmatik und das Auftreten von Führungspersönlichkeiten als auch im Alltag signalisiert. Wie oben angedeutet, gibt es Hinweise darauf, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund häufig nicht vertreten fühlen durch deutsche Parteien. Wenn kommunalpolitisch aktive Menschen mit Migrationshintergrund besonders häufig mehr Offenheit einfordern (in den für unsere Studie geführten Interviews), meinen sie daneben auch kleine Gesten, die Atmosphäre in lokalen Parteiorganisationen, die abschreckende Insidersprache etc.
– Aktive Ansprache: Eine aktive Mitgliederwerbung der Parteien unter Menschen mit Migrationshintergrund ist offenbar eher selten. Über die Hälfte der von uns befragten Ratsmitglieder berichteten, dass ihre Parteien keine derartigen Aktivitäten unternähmen. In Wahlkämpfen wird gelegentlich zielgruppenorientiertes Material eingesetzt (zum Teil auch in russischer und türkischer Sprache), entsprechende Aktivitäten scheinen aber doch sehr begrenzt. Um die EU-Staatsangehörigen, die heute auf kommunaler Ebene häufig die größte Gruppe der Wahlberechtigten mit Migrationshintergrund darstellen, gibt es wenig gezielte Bemühungen. Hier könnten unterschiedliche Akteure und Akteurinnen mehr tun, um über z. B. Wahlrechte aufzuklären und zur Teilnahme zu motivieren.

- Für eine politische Karriere – in den Parteien oder in Wahlämtern – kann die aktive Ansprache und Ermutigung durch Führungspersönlichkeiten eine wichtige Rolle spielen. Auch die aktive Suche nach potenziellen Vorstandsmitgliedern, Kandidatinnen/Kandidaten und Parlamentsmitgliedern unter Personen mit Migrationshintergrund ist keinesfalls selbstverständlich.
- Förderung: Aktive Fördermaßnahmen – wie Mentorenkonzepte, gezielte Bildungsmaßnahmen – können das Potenzial zum besonderen Engagement bereiter Personen vergrößern.
- Strukturen: Parteistrukturen können – ohne dass dies direkt intendiert ist – mehr oder weniger förderlich für Einbeziehung und gleiche Mitbestimmungsmöglichkeiten von Neulingen und benachteiligten Gruppen sein. Werden etwa Mandate nach einem informellen Proporz von örtlichen Gliederungen oder politischen Richtungen vergeben, kann dies den Einstieg von bislang gering vertretenen Gruppen und Neulingen erschweren. Ein offener und transparenter Prozess der Kandidatenaufstellung kann ihn begünstigen. Über die Wirkung von Quoten oder Zielvorgaben liegen noch keine systematischen Erkenntnisse vor, plausibel ist es, hier analog zur Repräsentation von Frauen in politischen Ämtern positive Wirkungen zu erwarten.

4.1.4 Internationaler Vergleich

Auf der Ebene der Bundesländer haben etwa 3 % der 1.860 Landtagsmitglieder einen Migrationshintergrund, hier besteht also eine eklatante Repräsentationslücke. Die Stadtstaaten schneiden dabei deutlich besser ab als die Flächenstaaten.

Blickt man in Deutschland auf die Ebene der Städte, dann gilt auch hier, dass die Räte aller Großstädte (ab 100.000 EinwohnerInnen) weit davon entfernt sind, die Vielfalt der städtischen Bevölkerungen widerzuspiegeln. 4 % der insgesamt 4.670 Ratsmitglieder sind Migrantinnen/Migranten. Auch wenn man nur die Städte in den westlichen Bundesländern mit ihren größeren eingewanderten Bevölkerungsteilen ansieht, ist das Bild nicht viel besser: In 66 Städten gibt es 193 Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund unter allen Ratsmitgliedern, was einem Anteil von 5 % entspricht. Über ein Viertel der Bevölkerung der Großstädte mit über 100.000 EinwohnerInnen aber hat einen Migrationshintergrund (Mikrozensus 2009) – diese Bevölkerungsgruppe ist also in der städtischen Politik eklatant unterrepräsentiert. Keine Großstadt erreicht eine Repräsentation der Migranten und Migrantinnen im Rat, die deren Bevölkerungsanteil entsprechen würde. Allerdings hat sich seit 2001 die Zahl der Migrantinnen/Migranten in den Räten deutscher Großstädte deutlich erhöht: Gab es in den zwischen 2001 und März 2006 gewählten Stadträten 116 Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund, so sind es in den zwischen September 2006 und März 2011 gewählten Räten 198 – eine Steigerung um 71 %.

Das erreichte Niveau der Repräsentation ist dennoch kaum ausreichend, um die Kommunikation zwischen städtischer Politik und diverser Bevölkerung sowie eine kompetente Vertretung unterschiedlicher Anliegen zu gewährleisten und Vertrauen herzustellen.

Ein Vergleich mit anderen Ländern ist nicht ganz einfach, da nicht immer ein dem deutschen »Migrationshintergrund« vergleichbares Konzept verwendet wird und Zahlen nicht flächendeckend erhoben werden. Eine Studie in den Niederlanden, die Zugewanderte der ersten und zweiten Generation identifiziert, stellte für 2006 einen Migrantenanteil von 3 % unter städtischen Ratsmitgliedern fest. Hier wurden allerdings alle Städte einbezogen. Blickt man nur auf die niederländischen Großstädte (wie in unserer Studie der 77 deutschen Großstädte), dann ist der Migrantenanteil mit 11 % deutlich höher als in Deutschland (IPP, 2006). In Frankreich stellte eine Studie des Haut Conseil à l'intégration fest, dass in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern fast 9 % der gewählten Vertreterinnen nicht europäischer Herkunft waren; unter Einbeziehung derjenigen europäischer Herkunft waren es etwa 20 % (Rapport au Premier Ministre, 2009, S. 154). Auch in Frankreich ist demnach die eingewanderte Bevölkerung stärker repräsentiert als in deutschen Städten.

In den Niederlanden und in Großbritannien gibt es durchaus Städte, in denen der Anteil der MigrantInnen unter den Ratsmitgliedern deren Anteil an der städtischen Bevölkerung entspricht: Den Haag, Utrecht, Birmingham (schon in den 1990er Jahren) und Oslo (van Helsum, 2001, S. 5; Garbaye, 2005, S. 108; Bergh u. Bjorklund, 2011, S. 134). In Deutschland erreichen auch die Städte, in denen gemessen an den Ratsmitgliedern die politische Präsenz der Einwanderer relativ hoch ist, bei weitem nicht eine »statistische«, also den Bevölkerungsanteil widerspiegelnde Repräsentation. In Frankfurt/Main z. B. haben 16 % der Ratsmitglieder einen Migrationshintergrund, aber über 40 % der Bevölkerung, in Stuttgart sind es 13 und 37 %. In Rheinland-Pfalz haben in Städten wie Mainz, und Ludwigshafen um die 30 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, in den Räten stellen solche Personen 3 bis 10 %.

Internationalen Unterschieden liegen vielfältige Faktoren zugrunde, die hier nicht umfassend erörtert werden können und die zum Teil auch noch nicht befriedigend erforscht sind. Es ist aber naheliegend, dass Unterschiede im Staatsangehörigkeitsrecht und der Einbürgerungspraxis eine wichtige Rolle spielen.

Daneben haben in den Niederlanden seit den 1980er Jahren Ausländerinnen und Ausländer ein kommunales Wahlrecht. In Großbritannien dürfen sich neben EU-Angehörigen auch Personen aus Commonwealth-Staaten an Wahlen beteiligen. Die Möglichkeiten zum Engagement sind also breiter.

Literatur

Bergh, J., Bjorklund, T. (2011). Minority representation in Norway. Success at the local level; failure at the national level. In K. Bird, T. Saalfeld, A. Wüst (Hrsg.), The Political Representation of Immigrants and Minorities: Voters, Parties and Parliaments in Liberal Democracies (pp. 128–144). London: Routledge.

Garbaye, R. (2005). Getting into local power. The politics of ethnic minorities in British and French cities. Oxford: Blackwell.

IPP (2006). Meer diversiteit in de gemeenteraden. IPP Nieuwsbrief Zomer, 7–10.

John, P., Gains, F., Goodwin, M., Richardson, L. (2007). Improving the Representativeness of Councillors: Learning from Five High Performing Local Authorities in England. Research Report 4, University of Manchester.

Rapport au Premier Ministre (2009). Études et intégration – Faire connaître les valeurs de la République: Les élus issus de l'immigration dans les conseils municipaux (2001–2008). http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/094000180/0000.pdf (17.11.2011).

Schönwälder, K., Cihan, S., Volkert, D. (2011). Vielfalt sucht Rat: Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten. Berlin und Göttingen: Heinrich-Böll-Stiftung und Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften.

Togeby, L. (2008). The political representation of ethnic minorities. Denmark as a deviant case. Party Politics, 14, 325–343.

van Helsum, A. (2001). Political participation of migrants in the Netherlands. Paper for the Metropolis Conference 2001 in Rotterdam. Amsterdam: IMES.

5

Interkulturelle Öffnung in Recht und Verwaltungen

Wir brauchen uns nicht weiter vor Auseinandersetzungen,
Konflikten und Problemen mit uns selbst und anderen zu fürchten.
Denn sogar Sterne knallen manchmal aufeinander und es entstehen neue Welten.
Heute weiß ich: das ist das LEBEN.
Charlie Chaplin

Anusheh Rafi

5.1 Kulturelle Öffnung des nationalen Rechts

Im vorliegenden Beitrag geht Anusheh Rafi der Frage nach, welche Möglichkeiten des nationalen Rechts bestehen, kulturelle Differenzen in der Gesellschaft zu berücksichtiget bzw. inwieweit der Gesetzgeber eine kulturelle Öffnung vorgesehen hat bzw. vorsehen kann. Es wird zudem thematisiert, in welchem Maße Gerichte in der Auslegung der Gesetze und der Konstruktion von Tatbeständen eine kulturelle Öffnung gewährleisten können. Dabei untersucht der Autor einzelne Möglichkeiten der kulturellen Öffnung (etwa Abwägungen unterschiedlicher Grundrechte, Prinzipiendenken versus Regeldenken, Drittwirkung von Grundrechten im Privatrecht: insbesondere über Generalklauseln und unbestimmte Rechtsbegriffe, Beweislastregelungen und Schutz vor mittelbarer Diskriminierung im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, Bevorzugung von strukturell benachteiligten Gruppen: positive Diskriminierung, subjektive Tatbestandsmerkmale) und illustriert sie durch konkrete kurze Einzelfälle. Diese dienen nicht nur der Veranschaulichung, sondern zeigen, dass es kein einheitliches Rechtssystem gibt, in dem alle Entscheidungen widerspruchsfrei dargestellt werden könnten. Durch die Darstellung exemplarischer Einzelfälle sollen mögliche Widersprüche oder zumindest Ambivalenzen aufgezeigt werden – Ambivalenzen, die sich auch in der Gesellschaft finden.

5.1.1 Einleitung

Recht regelt das gesellschaftliche Zusammenleben. Insofern muss es einerseits auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und kann andererseits gesellschaftliche Veränderungen bewirken. Hier geht es um die Frage, welche Möglichkeiten des nationalen Rechts bestehen, kulturelle Differenzen in der Gesellschaft zu berücksichtigen. Nicht eingegangen wird auf übernationales Recht (Europarecht, Völkerrecht, internationales Privatrecht), weil dieses den gegebenen Rahmen sprengen würde. Ferner beschränkt sich die Betrachtung auf das deutsche Rechtssystem, insbesondere auf seine Gesetzgebung, wobei viele Möglichkeiten der kulturellen Öffnung auf andere Rechtssysteme übertragen werden können.

Auch das Rechtssystem kann nicht voll umfassend betrachtet werden. Es wird erörtert, inwieweit der Gesetzgeber eine kulturelle Öffnung vorgesehen hat bzw. vorsehen kann. Es wird auch thematisiert, in welchem Maße Gerichte in der Auslegung der Gesetze und der Konstruktion von Tatbeständen eine kulturelle Öffnung gewährleisten können. Außer Betracht bleibt der Umgang der Exekutive mit den Gesetzen. Dieser wird in ande-

ren Beiträgen des Handbuches behandelt (z. B. über Landesbehörden, Bundesbehörden etc.). Rechtstheorie gehört ebenfalls zum Rechtssystem. Die Rechtstheorie bemüht sich u. a. darum, Zusammenhänge zwischen Gesetzgebung und Rechtsprechung aufzuzeigen und stellt Fragen danach, inwieweit das Rechtssystem als ein einheitliches System angesehen werden kann und wie Veränderungen im System bewirkt werden können. Obwohl die Rechtstheorie interessante Ansätze zum Thema bietet, wird sie in diesem Beitrag nur insoweit behandelt, wie sie von der Rechtsprechung anerkannt ist bzw. vom Gesetzgeber aufgenommen wurde. Grund für diese Eingrenzung ist der gegebene Rahmen und die Zielsetzung des Handbuchs, Theorie möglichst praxisbezogen aufzuführen.

Im Folgenden werden einzelne Möglichkeiten der kulturellen Öffnung aufgeführt (im Einzelnen: Abwägungen unterschiedlicher Grundrechte, Prinzipiendenken versus Regeldenken, Drittwirkung von Grundrechten im Privatrecht: insbesondere über Generalklauseln und unbestimmte Rechtsbegriffe), Beweislastregelungen und Schutz vor mittelbarer Diskriminierung im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, Bevorzugung von strukturell benachteiligten Gruppen: positive Diskriminierung, subjektive Tatbestandsmerkmale.

Einer abstrakten Darstellung der Tools folgen kurze Einzelfälle. Diese dienen nicht nur der Veranschaulichung. Vielmehr wird auch davon ausgegangen, dass es kein einheitliches Rechtssystem gibt, in dem alle Entscheidungen widerspruchsfrei dargestellt werden könnten. Durch die Darstellung exemplarischer Einzelfälle sollen mögliche Widersprüche oder zumindest Ambivalenzen aufgezeigt werden – Ambivalenzen, die sich auch in der Gesellschaft finden.

5.1.2 Kulturelle Öffnung und Recht

Recht gibt Menschen eine Orientierung im Zusammenleben. Sind die Rechtsregeln zu eng gefasst, wird das Recht der Vielfalt des Lebens nicht gerecht und die Orientierung zu einer Fessel. Sind die Rechtsregeln zu weit gefasst, können sie keine ausreichende Orientierung gewährleisten. Insofern muss sich jedes Rechtssystem zu einem gewissen Grad auf unterschiedliche Werte und Vorstellungen in der Gesellschaft einlassen, kann dies aber schon deshalb nicht unbegrenzt tun, weil sich diese Werte und Vorstellungen widersprechen können. Diese Balance zwischen Offenheit für Unterschiedlichkeit und Wahrung einer Orientierung gewährenden Grenze der Offenheit wird im deutschen Recht insbesondere durch zwei Demokratiekonzepte gewährt: Pluralismus und Wehrhaftigkeit.

5.1.3 Verfassungsrechtliche Grundlagen: Pluralismus und Wehrhaftigkeit

Die pluralistische Demokratie geht grundsätzlich davon aus, dass Menschen unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse und Gedanken haben, die alle gleichberechtigt sind. Durch Diskussionen und gegenseitige Überzeugungsversuche werden Entscheidungen ausgehandelt, die insgesamt besser sind als eine Einzelentscheidung, da in ihr viele unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. In einer pluralistischen Demokratie sollen gewisse

Grundrechte dafür sorgen, dass jede Minderheit zumindest eine Chance darauf hat, gehört zu werden und in öffentlichen Diskussionen eine Mehrheit zu erlangen. Insofern bieten Freiheitsrechte wie Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Kunstfreiheit, Versammlungsfreiheit, Glaubensfreiheit, Weltanschauungsfreiheit und die Rechte politischer Parteien eine wesentliche Grundlage für eine kulturelle Öffnung. Unterstützt werden die Freiheitsrechte durch Gleichheitsrechte, mit denen der Staat allen Bürger eine gleiche Behandlung vor dem Gesetz und Chancengleichheit vor dem Staat gewährt.

Mit der Wehrhaftigkeit der Demokratie werden Grenzen der Freiheit und Gleichheit gezogen: Wer versucht, die pluralistische Demokratie zu beseitigen, wird aktiv daran gehindert – z. B. durch Demonstrations- oder Parteiverbote. Auf diese Weise tritt der Staat für die grundlegenden Werte der Freiheit und Gleichheit ein und ist nicht offen für jede Ansicht.

5.1.4 Grundrechtsabwägungen

Grundrechte sind meist auf einem so allgemein gehaltenen Abstraktionsniveau, dass man ihnen gerne zustimmt. Problematisch wird es allerdings im Detail: Geht die Meinungsfreiheit so weit, dass deutsche Soldaten als »Mörder« bezeichnet werden dürfen oder der Holocaust verleugnet werden darf? Geht die Glaubensfreiheit so weit, dass Kinder ein Anrecht auf ein Klassenzimmer ohne aufgehängtes Kruzifix haben? Dürfen muslimische Kinder vom Schwimmunterricht befreit werden? Können Kreationisten die Teilnahme am Biologieunterricht verweigern, wenn Darwins Evolutionslehre behandelt wird?

Viele dieser Fragen sind in verschiedenen Urteilen des Bundesverfassungsgerichts behandelt worden. Im Grundgesetz gibt es wenige Anhaltspunkte für eine Abwägung, Gewichtung und Begrenzung von Grundrechten. Das Bundesverfassungsgericht versucht mit dem von Hesse (1984, RNr. 72:317 ff.) geprägten Begriff der »praktischen Konkordanz« einen Ausgleich zwischen konkurrierenden Grundrechten zu schaffen: Sie sind im Kollisionsfall so gegeneinander abzuwägen, dass sich beide Grundrechte weitestgehend entfalten können. Wie die Abwägung im Einzelfall auszusehen hat, bleibt dabei offen und bietet dem Gericht viel Gestaltungsspielraum. Ob er vom Gericht überzeugend genutzt wird, ist dann natürlich Ansichtssache.

5.1.5 Prinzipiendenken

Hinter der Grundrechtsabwägung verbirgt sich eine wichtige Denkweise: Bestimmte Vorschriften werden nicht als Regel, sondern als Prinzip aufgefasst. Die Unterscheidung von Regeln und Prinzipien geht zurück auf Dworkin (Dworkin, 1990, S. 54 ff.). Regeln können entweder befolgt oder nicht befolgt werden. Regelkollisionen müssen zu Lasten einer Regel aufgelöst werden. Prinzipien hingegen behalten auch im Kollisionsfall ihre Gültigkeit. Die Regel »Elektronische Geräte dürfen während des Fluges nicht in Betrieb genommen werden« greift z. B. aus Sicherheitsgründen in die Freiheit der Passagiere ein. Obwohl das Prinzip »Freiheit« hier mit dem Prinzip »Sicherheit« kollidiert, behält es seine Gültigkeit,

denn alle Sicherheitsmaßnahmen müssen sich an der Freiheit der Passagiere orientieren und dürfen diese nur begrenzt einschränken.

5.1.6 Grundrechte im Zivilrecht

Grundrechte richten sich in erste Linie an den Staat. Sie sollen Bürgerinnen und Bürger u. a. vor staatlichen Eingriffen und einer staatlichen Diskriminierung schützen. Allerdings reicht dieser Schutz allein nicht aus. Diskriminierung kann ebenso von anderen Menschen ausgehen. Es ist seit Ende der 1950er Jahre anerkannt, dass Grundrechte eine objektive Wertordnung darstellen, die auch im Zivilrecht Berücksichtigung findet (Lüth-Urteil, BVerfGE 7:198). Die Grundrechte werden bei der Auslegung von Zivilrechtsnormen herangezogen. Rechtsnormen müssen wie jeder Text interpretiert werden und die Interpretation soll sich an den Werten der Verfassung orientieren. Darüber hinaus kann der Gesetzgeber ohnehin nicht alle denkbaren Sachverhalte regeln und bedient sich daher Generalklauseln und unbestimmter Rechtsbegriffe (Engisch, 1997, S. 134 ff.). Hierunter verbergen sich Formulierungen, die bewusst unbestimmt gehalten sind und den Gerichten einen weiten Interpretationsspielraum lassen. Typische Formulierungen für Generalklauseln sind z. B. »Treu und Glauben«, »Sittenwidrigkeit«, »Zuverlässigkeit«, »Zumutbarkeit« etc. Was im Einzelfall schon sittenwidrig oder noch zumutbar ist, muss von den Gerichten unter Berücksichtigung der in den Grundrechten zum Ausdruck kommenden Werte entschieden werden. Daher kann es sein, dass eine nach Dezibel grundsätzlich nicht mehr zu duldende Geräuschemission des Nachbargrundstücks noch zu dulden ist, wenn diese Geräusche von behinderten Menschen ausgehen (OLG Köln, NJW 1998:763).

5.1.7 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz

Im Jahre 2006 trat das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft, mit dem Menschen im zivilrechtlichen Bereich ausdrücklich vor unzulässigen Benachteiligungen wegen der Rasse, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität geschützt werden sollen. Hintergrund des Gesetzes und der ihm zugrunde liegenden vier Richtlinien der Europäischen Union (RL 2000/43 EG, 2000/78/EG, 2002/72/EG, 2004/113/EG) ist die Erkenntnis, dass im Einzelfall zulässige Vorurteile zu einer massiven Beeinträchtigung führen können, wenn diese Vorurteile von vielen Menschen geteilt werden. So bleibt es grundsätzlich jedem Menschen selbst überlassen, mit wem er Verträge eingehen und zusammenarbeiten möchte. Fehlt aber in einem Wohnort 90 % der Bevölkerung die Bereitschaft, z. B. mit Homosexuellen einen Vertrag einzugehen, werden in diesem Ort Homosexuelle stark in ihrer Lebensführung beeinträchtigt. Das AGG versucht, einen Ausgleich zwischen der Privatautonomie des Einzelnen und dem Schutz vor Diskriminierung dadurch zu erreichen, dass es insbesondere auf Massengeschäfte und das Arbeitsrecht abstellt. Wenn ein besonderes Nähe- oder Vertrauensverhältnis begründet werden soll, findet das AGG außerhalb

des Arbeitsrechts keine Anwendung. Wer also in seiner Wohngemeinschaft einen Mitbewohner sucht, darf weiterhin z. B. nach Herkunft differenzieren und sich beispielsweise weigern, Ausländer/Ausländerinnen aufzunehmen. Der Eigentümer mehrerer Wohnanlagen hingegen hat diese Freiheit nicht.

Da den meisten Menschen mittlerweile bekannt ist, nach welchen Kriterien nicht diskriminiert werden darf, ist es unwahrscheinlich, dass die Diskriminierung offen ausgesprochen wird. Ein Arbeitgeber wird daher keinen Bewerber mit der Begründung ablehnen, er könne z. B. Iraner nicht ausstehen. Vielmehr wird er behaupten, es gäbe andere geeignete Bewerber, die besser ins Profil der Firma passten. Eine verdeckte Diskriminierung nachzuweisen, ist schwer. Daher bietet das AGG diskriminierten Menschen zwei Erleichterungen: Zum einen wird schon die mittelbare Diskriminierung verboten und zum anderen gibt es bei Hinweisen auf eine Diskriminierung eine Beweislastumkehr.

Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Gründe zu einer Benachteiligung führen. So liegt auch dann eine Diskriminierung vor, wenn z. B. nicht direkt nach Herkunft differenziert, aber für die Arbeit als Putzkraft verlangt wird, diese solle akzentfrei Deutsch sprechen können.

Die zweite Erleichterung ist die in § 22 AGG geregelte Beweislastumkehr. Grundsätzlich muss die Ansprüche stellende Person beweisen, dass die Voraussetzungen für den Anspruch vorliegen, d. h., grundsätzlich müsste die diskriminierte Person die Diskriminierung beweisen. Dies kann mitunter schwerfallen, da selten die persönlichen Vorbehalte der diskriminierenden Person offenbart werden. Umgekehrt fällt es aber auch schwer, zu beweisen, dass keine Diskriminierung vorliegt. Daher kann nicht jede Person, die z. B. einen Moslem nicht eingestellt hat, unter dem Verdacht stehen, aus religiösen Gründen zu diskriminieren. Der Gesetzgeber hat deshalb einen Kompromiss gewählt: Wer sich diskriminiert fühlt, muss nicht die Diskriminierung beweisen. Es reicht aus, wenn Indizien für eine Diskriminierung bewiesen werden. Wenn das der Fall ist, muss die vermeintlich diskriminierende Person nachweisen, dass keine Diskriminierung vorliegt (Beweislastumkehr). Kann z. B. eine abgewiesene polnische Bewerberin nachweisen, dass der Arbeitgeber mit polenfeindlichen Witzen vor anderen Mitarbeitern hervorgetreten ist, muss der Arbeitgeber beweisen, dass die Nationalität der Bewerberin für die Ablehnung bedeutungslos war.

5.1.8 Probleme bezüglich der Gewährleistung von Gleichbehandlung

Unzulässige und zulässige Ungleichbehandlungen

Unabhängig von der Frage, ob es um Grundrechte oder das AGG geht, ist es nicht immer leicht, zwischen einer unzulässigen und einer zulässigen Diskriminierung zu unterscheiden. Die im Grundgesetz und im AGG aufgeführten Diskriminierungsverbote können nicht absolut gelten. Eine weiße Schauspielerin darf sowohl wegen ihres Geschlechts als auch wegen ihrer Hautfarbe für eine Hauptrolle in Shakespeares »Othello« abgelehnt werden. Blinde können wegen ihrer Behinderung keine Flugausbildung absolvieren etc. Zu jedem Diskriminierungsverbot lassen sich Ausnahmen finden. Besonders schwierig wird

die Abgrenzung, wenn die Diskriminierung erfolgt, um sich vor Vorurteilen Dritter zu schützen. Stellt ein Gastwirt z. B. keine schwarzen Mitarbeiter ein, weil er dann befürchten muss, von den Kunden boykottiert zu werden, handelt er selbst nicht vorurteilsbehaftet, sondern im Bemühen, sein Geschäft zu retten (ähnliches Beispiel bei Somek, 2006, S. 222 ff.). Möglicherweise könnte er den Umsatz sogar steigern, indem er nur junge attraktive Frauen als Bedienung anstellt. Damit wären dann aber ältere Männer sowohl wegen des Geschlechts als auch wegen ihres Alters benachteiligt. Der Gesetzgeber hat im AGG daher in begründeten Fällen eine unterschiedliche Behandlung zugelassen. So ist z. B. eine ungleiche Behandlung wegen beruflicher Anforderungen gestattet (§ 8 AGG) und bei Tendenzbetrieben wegen der Religion oder Weltanschauung (§ 9 AGG) erlaubt. Insbesondere wegen des Alters werden Ungleichbehandlungen ebenfalls zugelassen, um z. B. die berufliche Eingliederung von Jugendlichen und älteren Personen zu erleichtern (§ 10 AGG).

Probleme bei Einstellungsgesprächen

Wenn schon die Frage nach einem Diskriminierungsmerkmal ein Indiz für eine Benachteiligung darstellen kann, ist es für Unternehmen mitunter hilfreich, keine Angaben zu erfragen, die auf eine Diskriminierung deuten könnten. Einige Merkmale wie Religion und sexuelle Identität sind weniger offensichtlich und können auch nach einem Bewerbungsgespräch noch unbekannt sein. Die Merkmale »Behinderung«, »Alter« und »ethnische Herkunft« sind mitunter schwerer zu übersehen. Besonders eindeutig ist meist das Merkmal »Geschlecht«. Insofern sind einige Unternehmen dazu übergegangen, pseudonymisierte Bewerbungsunterlagen ohne Foto anzunehmen, weil aus Namen und Bild oft Rückschlüsse auf Geschlecht, Herkunft und Alter gezogen werden können. Da aber schon über den Lebenslauf auf das Alter geschlossen werden kann, ist es praktisch unmöglich, Vorstellungen über das Alter auszuschließen. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, die Bewerber persönlich kennenzulernen – nicht um zu diskriminieren, sondern um einen Eindruck ihrer Ausstrahlung und ihres Umgangs mit anderen Menschen zu bekommen.

Umgang mit struktureller Diskriminierung

Versuche, eine strukturelle Diskriminierung zu verhindern, können mit einem individuellen Diskriminierungsschutz kollidieren. Einer strukturellen Diskriminierung kann dadurch entgegengewirkt werden, dass der benachteiligten Personengruppe bestimmte Vergünstigungen zugesprochen werden. Um in den Genuss der Vergünstigung zu kommen, müssen die betroffenen Personen nachweisen, dass sie zur benachteiligten Personengruppe gehören. Diesen Nachweis zu führen, birgt jedoch das Risiko einer individuellen Diskriminierung. Das führt zu gewissen Widersprüchen. So ist es beispielsweise die Pflicht von Unternehmen mit mindestens 20 Arbeitsplätzen, wenigstens 5 % der Arbeitsplätze mit schwerbehinderten Menschen zu besetzen (§ 71 SGB IX). Andererseits ist es ein Indiz für eine Diskriminierung, wenn im Bewerbungsgespräch nach einer Schwerbehinderung gefragt wird. Dieses Problem wird derzeit von der Rechtsprechung zugunsten des schwerbehinderten Menschen gelöst: Es besteht weiterhin keine Pflicht, die Schwer-

behinderung anzugeben, solange sie nicht die Erfüllung der angestrebten Arbeitsaufgaben beeinträchtigt.

Eine weitere Möglichkeit, struktureller Diskriminierung entgegenzuwirken sind Quotenregelungen. Wenn z. B. in bestimmten Berufen Frauen langfristig unterrepräsentiert sind, kann dies dazu führen, dass Frauen gar nicht mit dem Beruf assoziiert und dadurch benachteiligt werden. Quoten könnten helfen zu verdeutlichen, dass Frauen ebenso geeignet für die Arbeit sind wie Männer (hierzu auch EuGH, C-158/97, Urteil vom 28.03.2000). Nach Art. 3 Abs. 2 Satz 2 GG wirkt der Staat auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. Eine starre Quotenregelung, die es einer Frau im Einzelfall ermöglichen würde, sich gegen besser qualifizierte Männer durchzusetzen, verstößt allerdings gegen das Gleichbehandlungsgebot aus Art. 3 Abs. 3 GG (vgl. z. B. BVerfGE 92, 91). Ein männlicher Bewerber darf nicht allein wegen seines Geschlechts bei der Bewerbung unberücksichtigt bleiben. Zulässig ist es hingegen, Frauen bei gleicher Qualifikation gegenüber Männern bevorzugt einzustellen. Diskutiert werden auch Quoten mit Öffnungsklauseln, d. h. feststehende Quoten, bei deren Nichteinhaltung der Arbeitgeber oder die Arbeitgeberin nachweisen muss, dass die Quote aufgrund der fehlenden qualifizierten Bewerbungen nicht erfüllt werden konnte. Ebenfalls wird diskutiert, ob in Einzelbereichen eine starre Quotenregelung denkbar wäre (zur aktuellen Diskussion siehe Bundestagsdrucksache 17/7953 mit weiteren Nachweisen sowie Battis, 2008).

Subjektive Tatbestände

Eine interkulturelle Öffnung kann das Recht auch dort gewährleisten, wo die innere Einstellung der Person relevant für die Rechtsfolge ist. Insbesondere im Strafrecht hat sich eine philosophische Ansicht durchgesetzt, die eine Handlung immer auch über den ihr zugrunde gelegten Zweck definiert: »Menschliche Handlung ist Ausübung der Zweckmäßigkeit« (Welzel, 1961, S. 1). Es ist ein Unterschied, ob ein Blumentopf, der eine Passantin am Kopf verletzt, versehentlich oder absichtlich vom Balkon gestoßen wurde. Obwohl in beiden Fällen ein Blumentopf vom Balkon gestoßen wird, sind es unterschiedliche Handlungen. Die Möglichkeit, subjektive Vorstellungen mit der Handlung zu verbinden, kann zu Wertungsproblemen führen, wenn die Motivation zur Handlung anderen als in Deutschland üblichen Vorstellungen entspricht. Als Beispiel seien hier die »Ehrenmorde« genannt, mit derer strafrechtlichen Würdigung die Rechtsprechung seit vielen Jahren ringt: Im deutschen Strafrecht wird die vorsätzliche Tötung eines Menschen grundsätzlich als »Totschlag« bezeichnet. Ein vom Strafmaß noch schwerer wiegender »Mord« liegt u. a. dann vor, wenn die Tötung des Menschen aus »niederen Beweggründen« erfolgte. »Rache« wird beispielsweise von der Rechtsprechung als niederer Beweggrund angesehen. Wird nun ein Familienmitglied (meistens eine junge Frau) umgebracht, weil dies nach Vorstellungen des Täters zur Wiederherstellung der »Familienehre« erforderlich ist, stellt sich die Frage, ob die »Rettung der Familienehre« einen niederen Beweggrund darstellt. Derzeit geht der Bundesgerichtshof davon aus, dass »der Maßstab für die Bewertung eines Beweggrundes den Vorstellungen der BR Deutschland und nicht den Anschauungen einer Volksgruppe,

die die sittlichen und rechtlichen Werte dieser Rechtsgemeinschaft nicht anerkennt, zu entnehmen« sind (BGH StV 2003, S. 21 ff. ebenso BGH NJW 2004, S. 1466 ff.). Wurde der Täter bei der Tat »noch derart stark von den Vorstellungen und Anschauungen seiner Heimat beherrscht, dass er sich von ihnen zur Tatzeit aufgrund seiner Persönlichkeit und der gesamten Lebensumstände nicht lösen konnte«, könnte nach Ansicht des Bundesgerichtshofs das Vorliegen eines niederen Beweggrundes ausnahmsweise ausgeschlossen werden (BGB NStZ 1995, S. 79 ff.).

Einzelbeispiele

Es dürfte deutlich geworden sein, dass keine einheitliche Linie hinsichtlich der kulturellen Öffnung aufgezeigt werden kann. Vielmehr ringen die Gerichte ebenso mit Fragen der Toleranz und ihren Grenzen wie die Bevölkerung. Dieses Ringen führt zu Einzelentscheidungen, die nur begrenzt verallgemeinerbar sind.

»Behindertenurteile«

Menschen mit geistiger Behinderung verhalten sich im Empfinden anderer Menschen manchmal ungewohnt. Ungewohntes kann als bedrohlich oder einfach unangenehm empfunden werden. Andererseits ist es selbstverständlich, dass geistig behinderte Menschen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können sollten. Wie viel Toleranz gegenüber geistig behinderten Menschen aufgebracht werden muss, haben Gerichte in unterschiedlichen Konstellationen mit unterschiedlichen Ergebnissen entschieden. Im Nachbarschaftsbereich hat das LG Münster deutlich gemacht, dass die kreischenden oder schreienden Laute eines autistischen Kindes vom Nachbarn zu dulden sind und keinen »Sachmangel« seiner neu erworbenen Eigentumswohnung darstellen: »Im nachbarschaftlichen Zusammenleben ist zudem ein erhöhtes Maß an Toleranzbereitschaft erforderlich, um dem Behinderten gemäß Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ein Leben frei von vermeidbaren Beschränkungen zu ermöglichen« (LG Münster, 26.02.2009, 08 O 378/08). Demgegenüber wird vom OLG Köln vertreten, ein erhöhtes Maß an Toleranzbereitschaft könne zwar erwartet werden, doch sei der »Lästigkeitsfaktor« der »als unharmonisch, fehlmoduliert und damit als unangenehm« empfundenen Laute geistig schwerbehinderter Heimbewohner auch für einen verständigen Bürger besonders hoch (OLG Köln, NJW 1998, S. 763 ff.).

Ähnliche Schwierigkeiten stellen sich den Gerichten bei Schadensersatzklagen von Urlaubsreisenden, die sich während ihres Pauschalurlaubs von geistig behinderten Menschen in ihrer Erholung beeinträchtigt sehen. Auch hier fragen sich die Gerichte, wie viel Toleranz von anderen Menschen aufgebracht werden muss. So wurden in einigen Fällen Schadensersatzansprüche gewährt, in denen geistig behinderte Menschen beim Essen urinierten oder erbrachen bzw. im Fahrstuhl vor anderen Gästen einen »Tobsuchtsanfall« hatten (AG Frankfurt NJW 1980, S. 1965 f.; LG Frankfurt NJW 1980, S. 1169 f.). Über die Grenzen der zumutbaren Toleranz gegenüber geistig behinderten Menschen kann man unterschiedlicher Meinung sein. Etwas naiv ist es jedoch zu meinen, durch solche Schadensersatzansprüche fände »keine Ausgrenzung« statt und die behinderten Menschen

seien »weder unmittelbar noch mittelbar« vom Verfahren betroffen (so das AG Flensburg, NJW 1993, S. 272 f.). Hier wird übersehen, dass sich Hotelbetreiber angesichts solcher Urteile genau überlegen werden, ob sie geistig behinderte Gäste aufnehmen werden oder vorgeben, schon ausgebucht zu sein.

»Islam«

Mit Grenzen der Toleranz gegenüber nichtchristlichen Religionen beschäftigen sich die Gerichte in ganz unterschiedlichen Konstellationen. Bekannt sind Urteile darüber, dass Anhänger der Zeugen Jehovas zu Recht eine lebensnotwendige Bluttransfusion ablehnen können, sofern sie diese Entscheidung nicht für ihr minderjähriges Kind treffen. Große Schwierigkeiten bereitet den Gerichten der Umgang mit dem Islam, der sehr unterschiedlich interpretiert und in der Bevölkerung gelegentlich mit Frauenfeindlichkeit oder gar Terrorismus assoziiert wird. Viel diskutiert wird noch immer die Frage, ob Lehrerinnen an staatlichen Schulen ein Kopftuch tragen dürfen. Viele Urteile beschäftigen sich mit der Frage, ob aus religiösen Gründen eine Befreiung von der Schulpflicht bezüglich des Schwimmunterrichts erfolgen darf. An einigen Orten gibt es Vorbehalte gegen den Bau von Moscheen, da die Gebetsrufe als störender empfunden werden als Glockengeläut. Auf alle diese Fälle kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden. Vielmehr werden kurz zwei etwas weniger bekannte Fälle als Beispiele für den unterschiedlichen Umgang der Gerichte mit dem Islam dargestellt. Ein drittes Beispiel findet sich als »Best Practice« in 14.2.3.

Im Mai 2006 hatte eine Frankfurter Richterin über einen Scheidungsantrag zu entscheiden. Die deutsche Ehefrau war von ihrem marokkanischen Ehemann so schwer geschlagen und bedroht worden, dass sie ein Näherungsverbot gegen den Ehemann gerichtlich erwirkte. Sie wollte sich vor dem grundsätzlich abzuwartenden Trennungsjahr scheiden lassen und machte aufgrund der Misshandlungen einen Härtefall im Sinne von § 1565 Abs. 2 BGB geltend. Die Richterin erteilte ihr daraufhin den richterlichen Hinweis, ein Härtefall würde nicht vorliegen, da sie einen Mann aus dem marokkanischen Kulturkreis geheiratet und damit ein dort angeblich bestehendes »Züchtigungsrecht« des Ehemannes zumindest in Kauf genommen hätte. Begründet wurde diese Einschätzung u. a. mit dem Koran (Sure 4,35). Vermutlich wollte die Richterin besondere kulturelle Sensibilität beweisen, doch wurde ihr aufgrund der Besorgnis einer Befangenheit das Verfahren entzogen (s. Presseinformation Anwalt.de vom 22.03.2007).

Das Kammergericht Berlin entschied am 30.06.2009, dass es zulässig sei, wenn Eltern ihr Kind »Djehad« nennen. Der Standesbeamte hatte sich geweigert, diesen Namen einzutragen, weil er eine Beeinträchtigung des Kindeswohls durch den von ihm als stigmatisierend angesehenen Namen befürchtete. In der Entscheidung des Kammergerichts wurde hervorgehoben, dass die Auslegung des Namens nicht allein nach dem derzeit verbreiteten deutschen Verständnis erfolgen dürfe. Zwar würde der Begriff von radikalen Islamisten auch als bewaffneter Kampf gegen Ungläubige verstanden und als Legitimation für terroristische Anschläge genutzt, doch »verstehen die meisten muslimischen Rechts-

gelehrten unter dem wörtlich mit Anstrengung oder Abmühen übersetzten Dschihad die Verpflichtung zu einem geistigen und gesellschaftlichen Einsatz zur Verbreitung des Glaubens«. Daher hätten die Eltern das Recht, diesen Namen für das Kind zu wählen. Es sei »Aufgabe der Pädagogen, in der Schule einer ›Brandmarkung‹ durch einseitig verkürzende Deutung des Namens Djehad entgegenzuwirken«.

Literatur

Battis, U. (2008). Chancengleichheit – nicht Ergebnisgleichheit. www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=563 (07.07.2008).
Dworkin, R. (1990). Bürgerrechte ernstgenommen. Frankfurt/M.: VS-Verlag.
Engisch, K. (1997). Einführung in das juristische Denken (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Hesse, K. (1984). Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland (14. Aufl.). Heidelberg: C. F. Müller.
Presseinformation der anwalt.de services AG vom 22.07.2007. www. anwalt.de
Somek, A. (2006). Rechtliches Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Welzel, H. (1961). Das neue Bild des Strafrechtssystems. Göttingen: De Gruyter.

Marwan Abou-Taam

5.2 Interkulturelle Öffnung in der Polizei

Abou-Taam geht in diesem Kapitel der Frage nach, wie sich die Polizei den Herausforderungen der kulturell vielfältigen Einwanderungsgesellschaft stellt. Dabei fordert er, dass sich Polizistinnen und Polizisten in Aus- und Fortbildung neben ihrer Fachkompetenz interkulturelle Kompetenzen aneignen, um z. B. professionell und adäquat mit Menschen unterschiedlichster kultureller Hintergründe umgehen zu können. Empathie, Toleranz, aber auch Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz benennt er dabei als wichtige Kompetenzen.

Zugleich betrachtet er die stärkere strukturelle Einbindung von Polizeibeamtinnen und -beamten mit Migrationshintergrund in den Polizeidienst zwar als ein notwendiges integratives Signal interkultureller Öffnung, warnt aber zugleich vor dem Einsatz einer »Migrantenpolizei« in Stadtvierteln, in denen besonders viele Menschen mit Zuwanderungsgeschichte leben. Qualifizierte Migrantinnen und Migranten für die Polizei zu gewinnen, ist eine Aufgabe, die nach Meinung des Autors nicht nur durch den Abbau struktureller Sperren erfüllt werden kann. Vielmehr existieren Hürden institutionssoziologischer Natur innerhalb der Polizei, die nur durch die interkulturelle Sensibilisierung der eigenen Mitarbeiterschaft, eindeutigen politischen Willen und einer echten Debatte über die notwendige Transformation der Institution überwunden werden können.

5.2.1 Die Polizei und das interkulturelle Umfeld

Die Polizei in einem demokratischen Rechtstaat ist an Staat und Gesetz gebunden, gleichzeitig aber auch einer demokratischen Kultur verpflichtet. Die Polizei ist dabei ein staatliches Mittel zur Durchsetzung der Rechtstaatlichkeit. Letzteres hat wiederum zum Ziel, Recht und Gerechtigkeit zu behaupten. Recht und Gerechtigkeit sind ihrerseits vom sozialen Zusammenhang abhängig und nehmen je nach gesellschaftlicher Perspektive verschiedene Ausmaße ein. Das Sicherheitskonzept unterliegt einem stetigen Wandel und ist ein Ausdruck sozio-politischer Entwicklungen und Rahmenbedingungen, die sich im Kontext grundlegender menschlicher Bedürfnisse artikulieren (Weiner, 1995, S. 131).

Aus staatstheoretischer Perspektive ist Sicherheit ein Kollektivgut, das für alle Mitglieder einer Gesellschaft gleichzeitig und im gleichen Umfang bereitgestellt wird (Olson, 1998). Dabei besitzt der Sicherheitsbegriff ein Höchstmaß an Dynamik. Der Staat versucht stets seine Institutionen der inhaltlichen gesellschaftlichen Transformation des Sicher-

heitskonzeptes entsprechend anzupassen, denn die subjektiven Sicherheitsempfindungen der Bürgerinnen und Bürger unterscheiden sich erheblich. Beeinflusst durch die medialen und anderen Errungenschaften der Globalisierung verändern sie sich schlagartig und oft unangekündigt. Auch teilen Menschen eines pluralistischen Systems nicht immer dieselben Vorstellungen von Sicherheit. Diese Flexibilität und Diversität bei der Zielgruppe jeglicher sicherheitspolitischer Maßnahmen, also den Bürgerinnen und Bürger, muss im Kontext sich ändernder sozialer Gegebenheiten bewertet werden. Sie ist ort- und zeitabhängig, so dass kaum allgemein gültige Erklärungen gefunden werden können. In der Reaktion des Staates im Rahmen der Organisation von Sicherheit kann es passieren, dass sein Vorgehen gesellschaftlich nicht akzeptiert wird, so dass zivilgesellschaftliche Akteure korrigierend eingreifen. Im Pendel zwischen Aktion und Reaktion kommt es schließlich in freiheitlich-demokratischen Systemen zu einem konsensualen Sicherheitsverständnis (Abou-Taam, 2007, S. 26).

Daher ist die moderne Sicherheitspolitik diskursiv-kooperativ. Diskursiv-kooperativ deswegen, weil sich eine effektive Sicherheitspolitik vermitteln lassen muss und sich nur durch die enge Zusammenarbeit verschiedener Akteure umsetzen lässt (Behrendes, Jungbluth u. Twickler, 1996). Es erfordert Mut und Anstrengung, sich auf Kooperationspartner einzulassen. Diese Partner sind nicht nur auf der staatlichen Ebene zu finden. Zivilgesellschaftliche Organisationen, auch Migrantenselbstorganisationen sind unerlässlich. Die Fähigkeit zum Dialog und zur Kooperation ist ein Mittel zur Erreichung des weitreichenden Ziels der gesellschaftlichen Sicherheit. Es gilt im Dialog, allen Bürgerinnen und Bürgern die Vorzüge einer freiheitlichen Verfassung deutlich zu machen. Migranten und Nicht-Migranten müssen erkennen können, dass die Demokratie Entfaltungsoptionen bietet, die durch die verfassungsrechtlich garantierten Grundrechte wirken. Wenn sich in der Gesellschaft ein Kulturpluralismus durchsetzt, so müssen sich der Staat und seine Institutionen dieser Vielfalt öffnen, will man den demokratischen Charakter bewahren und fortentwickeln (Behrendes, Jungbluth u. Twickler, 1996, S. 27).

5.2.2 Demografische Verschiebung und die Polizei

Aus von Bevölkerungsvorausberechnungen und Projektionen des Statistischen Bundesamtes ergibt sich, dass ab dem Jahr 2020 die bundesdeutsche Bevölkerung von 81 Millionen auf ca. 75 Millionen zurückgehen wird, wobei der Anteil der über 60-Jährigen auf etwa 36 % der Gesamtbevölkerung steigen wird (Statistisches Bundesamt, 2009). Die daraus resultierende Bevölkerungsstruktur ist eine feste, kurzfristig kaum veränderbare Größe. Nicht nur die Altersstruktur in Deutschland wird sich massiv ändern, sondern auch die gesellschaftliche Zusammensetzung. Wenn über Migration diskutiert wird, so gelten die USA, Kanada und Australien eher als die typischen Einwanderungsländer. Deutschland scheint auf dem ersten Blick kaum eine Rolle zu spielen. Dies war die Wahrnehmung bis zur Jahrtausendwende. Heute sind sich alle Beteiligten im Klaren, dass auch die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist. Glaubt man den aktuellen Statistiken,

so leben hierzulande 15,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 6), was etwa 19 % der Wohnbevölkerung entspricht (S. 34 ff.). Damit hat jede/r fünfte Einwohnerin/Einwohner in Deutschland ausländische Wurzeln (s. Abbildung 1). Betrachtet man den städtischen Bereich, so ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund wesentlich höher. Ein Viertel aller Berlinerinnen und Berliner hat einen nicht deutschen Familienhintergrund. Hinzu kommt, dass die Zuwandererbevölkerung jünger ist und eine höhere Geburtenrate als die Aufnahmebevölkerung hat.

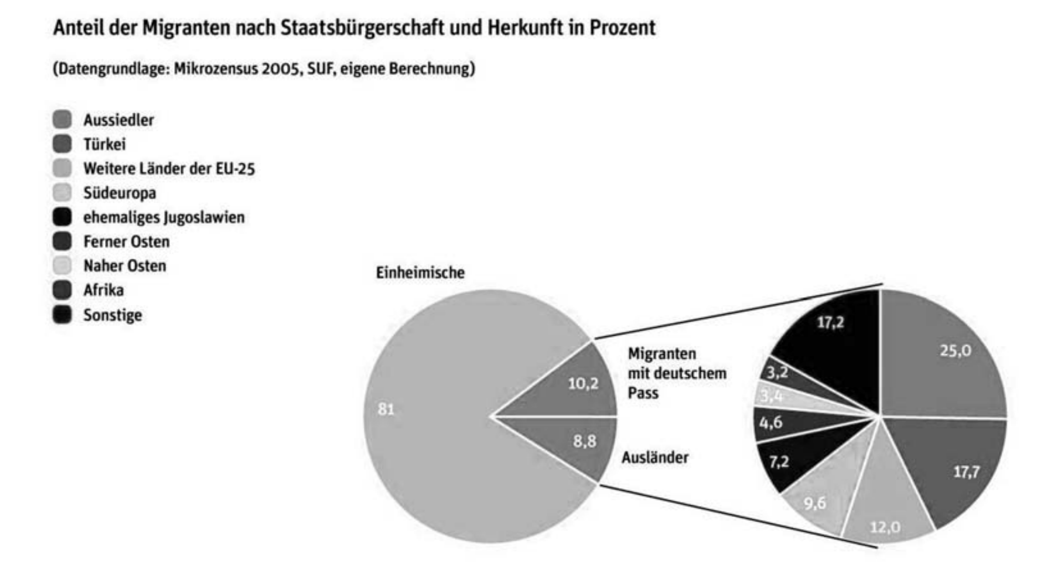


Abbildung 1: Anteil der Migranten nach Staatsbürgerschaft und Herkunft in %
Quelle: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung

Etwa 29 % der Kinder unter zehn Jahren haben einen Migrationshintergrund. Dieser Anteil ist höher in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sowie in Südhessen und im westlichen Teil Nordrhein-Westfalens. Dort liegt er bei über 40 % (Migration und Bevölkerung, 2008). In Berlin stammen etwa 43 % der Kinder bis 15 Jahre aus Einwandererfamilien. Laut Mikrozensus haben in Stuttgart 40 % aller Einwohnerinnen und Einwohner einen Migrationshintergrund. Rund ein Drittel der Bevölkerung wurde im Ausland geboren. Entsprechend stammen über 40 % der Kinder im Vorschulalter aus Einwandererfamilien. In urbanen Gebieten leben Menschen aus mehr als 170 Nationen und sprechen über 120 Sprachen. Ähnliche Zahlen ließen sich für viele andere deutsche Städte nennen. Zahlen des Statistischen Bundesamtes gehen davon aus, dass sowohl die absolute Zahl als auch der relative Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in Deutschland in den nächsten Jahren wachsen wird (Statistisches Bundesamt, 2011).

Aus der sicherheitspolitischen Perspektive der Polizei ist die Verschiebung der gesellschaftlichen Zusammensetzung Herausforderung und Chance zugleich. Faktisch wird unter diesen Rahmenbedingungen von Polizistinnen und Polizisten verlangt, sich dem

veränderten Rahmen anzupassen. Sie müssen neben ihrer Fachkompetenz interkulturelle Kompetenzen erwerben, z. B. professionell mit Menschen unterschiedlichster kultureller Hintergründe umzugehen. Empathie, Toleranz, aber auch Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, sind hierbei die wichtigsten Schlagwörter (Bolten, 2006), die in diesem Zusammenhang als zentrale Fähigkeiten diskutiert werden. Die damit erreichte Bürgernähe soll das demokratische Selbstbild polizeilicher Arbeit widerspiegeln und zur Steigerung von Effektivität und Effizienz beitragen.

Durch die Vielfalt auf Grundlage einer demokratischen Kultur kann Stabilität erzeugt werden. Der Staat muss aber nicht nur eine verbindliche, für sein Gebiet gültige Rechtsordnung besitzen und die Mittel bereitstellen, um diese Ordnung durchzusetzen: Die Polizei kann in diesem Zusammenhang nur ein Vertreter von vielen in einem Team von gesellschaftspolitisch relevanten Akteuren sein. Dabei geht es nicht darum, die Verantwortung für erfolgreiche Integration auf andere abzuwälzen, vielmehr sollte die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund an der Polizeiarbeit eine Selbstverständlichkeit sein.

Diese Selbstverständlichkeit ergibt sich aus dem Selbstanspruch der deutschen Polizei, eine bürgerorientierte Polizeiarbeit zu leisten. Um diese gewährleisten zu können, ist eben jene interkulturelle Kompetenz unverzichtbar. Daher wird die Vermittlung der in diesem Zusammenhang erforderlichen Kenntnisse in die Aus- und Fortbildung integriert. Dabei gilt es nicht nur, die kulturelle Vielfalt zu managen; vielmehr soll die Gesellschaft langfristig in den eigenen Reihen möglichst widergespiegelt werden. Die strukturelle Einbindung von Polizeibeamtinnen und -beamten mit Migrationshintergrund in den Polizeidienst ist ein notwendiges integratives Signal interkultureller Öffnung.

Eine professionelle Polizeiarbeit verdächtigt Menschen nicht wegen ihrer Hautfarbe oder ihres Glaubens, sondern wegen aufgrund von Tadverdachten. Darüber hinaus ist die Polizei darauf angewiesen, gute Kontakte zu allen gesellschaftlichen Gruppen zu haben. Nur dadurch kann sie ihr Selbstverständnis von der Bürgernähe umsetzen. Als Vertreter des Staates und Wahrer des Gesetzes haben Polizistinnen und Polizisten eine Vorbildfunktion, die sie bei der Erfüllung ihres Auftrages einnehmen. Tatsächlich ist das Bild deutscher Polizeibeamtinnen und -beamten in der Bevölkerung überwiegend positiv. Dies gilt auch für Menschen mit Migrationshintergrund – keine Selbstverständlichkeit, wenn man bedenkt, dass viele aus Polizeistaaten kommen, in denen die Polizei eine korrupte Repressionsgewalt ist.

Integrativ wirkt die Polizei durch die Einbindung von Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund. Diese Herausforderung wird mit der Zeit eine Normalität produzieren, in der es selbstverständlich ist, die gesellschaftliche Vielfalt in den Strukturen der Polizei wiederzufinden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Öffnung der Polizei sich nicht an vorgegebenen Quoten, sondern an der Leistungsfähigkeit orientiert. Weiterhin sollte alles daran gesetzt werden, dass Polizistinnen und Polizisten mit Migrationshintergrund nicht spezifisch in Stadtteilen mit einem hohen Migrantenanteil eingesetzt werden. Deutschland braucht keine Migrantenpolizei für Migranten. Zudem wollen die meisten betroffene Polizistinnen und Polizisten nicht als solche gesehen werden.

5.2.3 Soziale Kompetenz – interkulturelle Kompetenz

Die Bürgernähe und das demokratische Selbstbild von Polizeibeamtinnen und -beamten erfordern eine Stärkung ihrer Problemlösungskompetenzen. Diese sind durch die Bürgerorientierung und die damit verbundene Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen an die vorderste Linie bestimmt. Daraus ergibt sich im Kontext der Migrationsthematik eine der wichtigsten Herausforderungen in der Polizeiarbeit. Soziale Kompetenz erhöht ihre Leistungsfähigkeit (Kanning, 2002). Die Verbesserung der sozialen Kompetenz ist damit Teil einer Strategie zur Steigerung polizeilicher Professionalität. Sie ist Teil einer fachlichen Kompetenz mit unverzichtbaren Synergieeffekten bei der Erfüllung der polizeilichen Kernaufgaben Gefahrenabwehr, Prävention, Repression und Opferschutz.

Wenn *soziale Kompetenz* eine Schlüsselqualifikation (Kanning, 2003) in der modernen Polizeiarbeit ist, so ist die interkulturelle Kompetenz von Beamtinnen und Beamten die logische Konsequenz dessen, dass der Aktionsraum der Polizei kulturell vielfältiger wird. Die Polizei muss lernen, in einem solchen multikulturellen Raum zu agieren.

Spricht man von »Kulturen«, hat man in der Regel größere Gruppen von Menschen vor Augen. Letztlich ist jedoch jeder Einzelne Träger einer besonderen, ihm/ihr eigenen Kultur, einer Reihe von Überzeugungen, Gewohnheiten, Verhaltensmerkmalen usw., die ihm/ihr anerzogen worden sind, die er/sie kultiviert oder zu unterdrücken versucht. Solche Einzelnen bilden kulturelle Gruppen sowohl im »subjektiven« Sinne, durch Zugehörigkeitsgefühl und Solidarisierung, als auch »objektiv«, im Sinne einer empirisch feststellbaren Kategorie (Kanning, 2003, S. 38). In beiden Fällen ist die Gruppendefinition Ergebnis einer Abstraktion.

Im Kontext eines solchen kulturellen Pluralismus scheint es für die tägliche Polizeiarbeit unabdingbar zu sein, ein Konglomerat aus verschiedenen bedeutsamen Teilkompetenzen vorzuweisen. Die erfolgreiche Bewältigung von Einsätzen erfordert zunehmend die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten aushalten zu können. Diese Ambiguitätstoleranz setzt voraus, dass Verhaltensflexibilität und Offenheit eingeübt werden, so dass eine hohe Bereitschaft entsteht, gewohnte Denk- und Verhaltensschemata zu korrigieren und spontan zu agieren. Eine solche Flexibilität ist prozessorientiert und ermöglicht kreative Lösungen. Diese Kreativität hat jedoch innerhalb der Polizeiarbeit eine natürliche Grenze: denn Beamtinnen und Beamte sind an gesetzliche Normen gebunden und repräsentieren das staatliche Gewaltmonopol.

5.2.4 Interkulturelle Kompetenz als notwendige Qualifikation in der Polizeiarbeit

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Kompetenz im Sinne eines spezifischen »Könnens« bzw. als eine »Fertigkeit« verstanden. Kompetenzen umfassen damit das, was ein Mensch wirklich kann und weiß. Wobei mit Kompetenz ein System innerpsychischer Voraussetzungen gemeint ist, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt. Darauf

aufbauend definiert Christian Geistmann (Geistmann, 2002) die interkulturelle Kompetenz als die Suche nach einem Ausgleich zwischen eigenen und fremden Interessen und Ansprüchen, die aus unterschiedlichen kulturellen Prägungen herrühren. Damit wird die Fähigkeit beschrieben, über einen um fremdkulturelle Aspekte erweiterten Verhaltensspielraum zu verfügen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen anzuerkennen und für die erfolgreiche Interaktion in interkulturellen Überschneidungssituationen im Sinne der übergreifenden interkulturellen Handlungskompetenz umzusetzen. Charakteristisch ist somit die starke Verhaltensorientierung im Zusammenhang mit der Realisierung der Sachaufgabe (Spitzberg u. Changnon, 2009). Sie setzt sich aus zwei Elementen zusammen:

- die kognitive Komponente der bewussten Verhaltenssensibilisierung in Form von Wissenspaketen (Wissen),
- die affektive Komponente der bewussten Verhaltenssensibilisierung in Form von Einstellungspaketen (Emotionen).

Interkulturelle Kompetenz beschreibt damit die Fähigkeit, effektiv in konkreten Situationen, bei denen Angehörige anderer Kulturen beteiligt sind, zu handeln. Anders formuliert, bezeichnet Interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, alle potenziell möglichen vorteilhaften Kulturstandardausprägungen aktiv wahrnehmen zu können. Das Wissen über die anderen Kulturen, die eigene kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, zielgerichtet zu handeln, können als strategische Vorteile bei der Erfüllung von Polizeiaufgaben fungieren. Wobei diese Vorteile das Ergebnis einer prozesshaften Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Mustern in Einsatzsituationen ist. Die damit verbundene kulturelle Selbstreflexion und die Kenntnis der eigenkulturellen Prägung ist die Basis für eine bessere Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen. Die Polizistinnen und Polizisten sollen in der Lage sein, konstruktiv mit kultureller Vielfalt umzugehen, eine Sensibilität für kulturelle Einflüsse haben und die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft respektieren (Maas, Over u. Mienert, 2008, S. 81–95). Aus der polizeilichen Perspektive ist die interkulturelle Kompetenz eine Form der sozialen Kompetenz, die auf Kenntnissen über kulturell geprägte Regeln, Normen, Werterhaltungen und Symbolen basiert.

Im Konkreten geht es um die Vermittlung von Handlungskompetenzen. Diese setzen ein stabiles Selbstwertgefühl und Identitätsbewusstsein voraus. Aus der Polizeiperspektive soll durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und mit der neuen sozialen Realität der konstruktive Umgang mit interkulturellen Konflikten gefördert werden. Die Sensibilisierung für den Umgang mit dem Thema muss jedoch in Betracht ziehen, dass die Begegnung der Polizistinnen und Polizisten mit Vertretern anderer Kulturkreisen in vielen Fällen konfliktbelastet ist. Hier werden die kulturellen Verschiedenheiten und die Grenzen der eigenen Toleranz sichtbar. Dem kann man nur durch die Intensivierung positiver Kontakte und Erfahrungen entgegenwirken.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 124 23.01.14 11:27

5.2.5 Polizistinnen und Polizisten mit Migrationshintergrund

Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund, die in der Polizei ihren Dienst tun, sollten ein Ausdruck von Normalität sein. Sie sind Teil der Gesellschaft und sollten Teil der staatlichen Institutionen sein. Ein Nebeneffekt der Öffnung polizeiliche Strukturen für Menschen mit Migrationshintergrund ist jedoch auch integrationspolitischer Natur. Es darf dabei nicht darum gehen, durch die systematische Öffnung der Polizei eine Migrantenpolizei für Migranten zu schaffen. Jedoch kann die Erhöhung des Anteils von Polizisten und Polizistinnen mit Migrationshintergrund die Arbeit der Polizei vereinfachen und damit die Qualität von Einsätzen in interkulturell geprägten Situationen steigern.

Dafür müsste der Anteil der Beschäftigten mit Migrationshintergrund zunehmen, was sich als eine besondere Herausforderung darstellt, denn obwohl der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zunimmt, stagniert die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit einem solchen Hintergrund. Damit fehlen den Interessierten grundlegende Voraussetzungen für die Teilnahme an Auswahlverfahren. Insgesamt ist das Interesse von Migrantinnen und Migranten an einer Ausbildung im öffentlichen Dienst, auch wenn sie die schulische Qualifikation dafür haben, sehr gering. Das kann viele kulturelle, aber auch pragmatische Ursachen haben.

Die genaue Anzahl von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten mit Migrationshintergrund ist nicht bekannt. Das liegt daran, dass die meisten Bundesländer den kulturellen Hintergrund nicht erheben. Bei Neueinstellungen ändert sich jedoch diese Handhabung. So gaben 22,2 % der eingestellten Polizeianwärterinnen und -anwärter in Baden Württemberg bei einer Befragung im März 2012 an, einen Migrationshintergrund zu haben. In Hessen zielt man auf die 20 %. In den Ausbildungsdurchgängen 2011 und 2012 hatten etwa 17 % der Polizeianwärterinnen und -anwärter einen Migrationshintergrund. In Nordrhein-Westfalen wiesen von den 1.400 im Jahr 2013 vereidigten Polizistinnen und Polizisten 161 einen Migrationshintergrund auf. Eine ähnliche Tendenz stellt man in den meisten westlichen Bundesländern fest. Die östlichen Bundesländer haben eine andere Bevölkerungsstruktur, so dass die Notwendigkeit der Öffnung – mit Ausnahme von Berlin, dort liegt die Quote bei Neueinstellungen bei 20 % – politisch sich noch nicht durchgesetzt hat.

Die strukturelle Einbindung von Polizistinnen und Polizisten mit Migrationshintergrund in die Polizeiarbeit eröffnet die Möglichkeit, an ihrem Wissen beteiligt zu werden. Wenn Wissen hier als die Fähigkeit zum sozialen Handeln definiert wird, so könnte dieses Wissen das Handlungsvermögen der Polizei im konkreten Einsatz verbessern und neue innovative Wege aufzeigen. Die Realisierung von Wissensvorteilen unter bestimmten sozialen und kognitiven Rahmenbedingungen transportiert nicht automatisch konstante Handlungschancen, vielmehr sind sie von einer aktiven Integration dieses Potenzials abhängig.

Die Polizeien von Bund und Länder haben erkannt, dass sie sich interkulturell öffnen müssen und versuchen verstärkt, junge Menschen mit Migrationshintergrund anzuwerben. Sie sehen sich jedoch mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Einige dieser Herausforderungen liegen innerhalb der eigenen Institutionen. So haben interes-

sierte Bewerber mit Migrationshintergrund selten eine Beschwerdemacht und verfügen kaum über Netzwerke oder Fürsprecher innerhalb der Institution. Junge Menschen mit Migrationshintergrund haben selten Eltern noch Verwandte oder Freunde innerhalb der Polizei. Hinzu kommt, dass sie in den Beratungsgesprächen indirekt ihre »Loyalität« unter Beweis stellen müssen. Die Personalverantwortlichen können wiederum unterschiedliche Motivationslagen haben, die den Zugang für junge Menschen mit Migrationshintergrund versperren können. Diese reichen von Vorbehalten gegenüber Migranten bis hin zu fehlender interkultureller Sensibilität.

Noch liegen den Personalabteilungen mehr Bewerbungen vor, als sie tatsächlich einstellen können. Dadurch können sie sehr selektiv vorgehen und formale Argumentationen fundieren ihre Entscheidungen. In der Konsequenz gestaltet sich dadurch der Übergang in den Polizeiberuf für Menschen mit Migrationshintergrund komplizierter als für Interessierte ohne Migrationshintergrund, selbst dort, wo die notwendige Qualifikation vorliegt.

Viele Bewerber – gilt nicht in gleichen Maßen für Bewerberinnen – mit Migrationshintergrund weisen starke sprachliche und schulische Defizite auf und scheitern entsprechend an den Einstellungstests. An dieser Stelle muss massiv nachgebessert werden. Junge Menschen müssen die Möglichkeit bekommen, ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. Allerdings müssen gleichzeitig die Einstellungstests kulturell fairer gestaltet werden, denn sie sind nach wie vor nicht an die neue kulturelle Realität angepasst. Auch werden selten die zusätzlichen Qualifikationen, die diese Menschen mitbringen, in die Gesamtbewertung einbezogen. München hat hier positive Erfahrungen gemacht. Qualifizierte Migrantinnen und Migranten für die Polizei zu gewinnen, ist eine Aufgabe, die über den Abbau struktureller Sperren hinausgehen muss. Vielmehr existieren Hürden institutionssoziologischer Natur innerhalb der Polizei, die nur durch die interkulturelle Sensibilisierung der eigenen Mitarbeiterschaft und eine echte Debatte über die notwendige Transformation der Institution überwunden werden. Das setzt insbesondere einen politischen Willen und die Durchsetzungsfähigkeit der Führungskräfte voraus.

5.2.6 Hürden auf dem Weg in die moderne Polizeiarbeit

Ähnlich wie die Einbindung von Frauen in die Schutzpolizei initiiert die Öffnung der Polizei für Migrantinnen und Migranten einen Demokratisierungsschub innerhalb der Institution. In den 1970er und 1980er Jahren wurde die Beteiligung der Frauen mit der Prognose begründet, dass sich die Bewerbungslage für männliche Interessierte an der Polizeiarbeit verschlechtern würde. Im Weiteren wurde innerhalb der Polizeiführung registriert, dass die Polizei sich der »Forderung nach Gleichberechtigung und damit nach der Öffnung eines traditionellen ›Männerberufes‹ für Frauen nicht mehr länger verschließen kann« (Schulte, 2003, S. 210).

Vergleichbare Aussagen lassen sich heute in Bezug auf die Öffnung der Polizei für Migrantinnen und Migranten wiederfinden. Es wird sowohl demografisch als auch demo-

kratietheoretisch argumentiert. Eine Debatte, die in der Gesellschaft in fast allen Bereichen geführt wird, findet Eingang in eine historisch gewachsene Institution. Auf der politischen Ebene ist die Entscheidung getroffen: Für die Polizeiführung leitet sich aus dem Leitbild der Polizei nach Ende der Hitlerdiktatur ein Selbstverständnis ab, das durchaus Raum für solche Überlegungen hat. Dadurch scheint das Projekt starke Fürsprecher zu haben. Trotzdem sind große Hindernisse zu überwinden, so dass wir heute nicht sagen können, wie dieser Prozess konkret verlaufen wird. Die Polizei der Zukunft wird jedoch auf jeden Fall eine andere sein, ähnlich, wie sie sich nach 1978 durch die Öffnung der Strukturen für Frauen revolutioniert hat.

Politik und Polizeiführung leiten ihre Handlungsdevise aus einer werteorientierten Polizeikultur ab, die sich den demokratischen Grundrechten verpflichtet. In der Realität wird diese Polizeikultur (Behr, 2003) in Teilen ergänzt, in Teilen auch durchbrochen von einer Polizistenkultur und den darauf basierenden Handlungsmustern der Polizisten (Behr, 2009). Die Widerstände gegen die Öffnung der Schutzpolizei für Frauen leiteten sich von Männlichkeitsbildern und Männlichkeitsidealen einer Männergesellschaft ab, die nach eigenen Mustern und Prägungen funktioniert. Die Herausforderung lag darin begründet, die Bilder und Einstellungen zu ändern, die heute noch fortleben. Die Aufnahme von Migrantinnen und Migranten in die Polizeistruktur stellt eine weitere Herausforderung dar, die einen noch tieferen Einschnitt bedeutet, da dieses Projekt von einer intensiven Migrations- und Integrationsdebatte überlagert wird, die viele verunsichert. Innerhalb der Polizei, wie in jeder tradierten Struktur, existieren Netzwerke, Bündnisse und Einstellungen jenseits der offiziellen sachlichen Hierarchien, die durch eine politisch gewollte und sachlich notwendige Veränderung ins Wanken geraten. Hier können Konflikte ausbrechen. Es liegt an der Führung, Widerstände im Veränderungsprozess produktiv zu nutzen und gegebenenfalls berechtigte Einwände zuzulassen.

Eine nachhaltige Integrationspolitik orientiert sich an den Werten der westlich-demokratischen Gesellschaften. Für die Polizei ist die Einhaltung von Gesetzen die wichtigste Komponente einer gelungenen gesellschaftlichen Integration. Dies gilt für alle gesellschaftlichen Gruppen und Individuen.

Durch Migration werden Gesellschaften heterogener (Ostendorf, 1996): Fremde Weltanschauungen treffen aufeinander. In einer pluralistischen Gesellschaft ist dies zunächst unproblematisch. Beansprucht jedoch eine dieser Weltanschauungen einen alleinigen Geltungsanspruch und tritt aggressiv auf, so entsteht eine reale Gefahr für die Sicherheit. Im Extremfall sieht sich die Polizei mit radikalen Ideologien konfrontiert, die die verfassungsrechtliche Grundlage der Gesellschaft negieren und bereit sind, militant dagegen vorzugehen. Ein Blick in die Verfassungsschutzberichte verdeutlicht dies und unterstreicht die Relevanz des Themas für die Gewährung von Sicherheit. In Migrantengruppen ist diese Herausforderung vergleichbar größer als in einheimischen extremistischen Bewegungen, denn Kultur, Sprache und Konflikt- bzw. Konfliktlösungsmechanismen sind den Polizistinnen und Polizisten oft sehr fremd. Das führt dazu, dass die Polizei sich eine entsprechende Expertise aufbauen muss.

Jenseits politischer Ideologien sind die Auswirkungen von Migration für die Polizeiarbeit, dort wo die soziale Einbindung von Menschen nicht gelungen ist, im höchsten Maße problematisch. Eine stetige Gratwanderung zwischen Umsetzung des gesetzlichen Auftrages und der Vermeidung von Diskriminierungen gegenüber ethnischen Gruppen ist das Ergebnis. Letzteres ist insbesondere dort schwierig, wo Kriminalität in Familienklanen organisiert und umgesetzt wird.

Gleichzeitig bekommt die Polizei eine integrationspolitische Rolle (Bundesregierung, 2009, S. 73 ff.), die im Konkreten zu Zielkonflikten führen kann. Dies ist der Fall, wenn die Polizeibeamtinnen und -beamten mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppen vertrauensbildende Dialoge führen sollen und gleichzeitig in den betroffenen Milieus Kriminalität bekämpfen müssen. Wenn ethnisch geprägte Gruppen aufgrund fehlender Integration hauptsächlich in ihrem eigenen sozialen Umfeld agieren und nur gering an den gesellschaftlichen Strukturen partizipieren, entstehen Sphären, die die Einbindung in das bestehende kulturelle und gesellschaftliche System verhindern. Die fehlende Integration von Migranten und Migrantinnen führt somit potenziell zur Entstehung von Parallelstrukturen, deren Grenzen soziale und kulturelle Bruchlinien darstellen. Oft wird der Polizei der Zugang in diese Konflikträume verwehrt. Konflikte und Verbrechen kommen dort selten zur Anzeige. Sie werden eher in den eigenen Strukturen ausgetragen. Religiöse Autoritäten und Klanführer sprechen jenseits des staatlichen Gewaltmonopols Urteile aus (Wagner, 2011).

Konfrontiert mit derartigen Erscheinungen und Begegnungen prägen sich innerhalb des Kollektivgedächtnisses der Institutionen Bilder und Vorurteile aus, die jene Öffnung erschweren. Gesellschaftliche Vorurteile und berufliche Etikettierungen ergänzen sich geradezu zu einem Abwehrwall gegen jede Form der Öffnung. Migrantinnen und Migranten müssen stets in diesem Kontext ihre Loyalität belegen, was erhebliche Konfliktpotenziale in sich birgt.

Daher ist es an dieser Stelle von großer Bedeutung, einen umfassenden und nachhaltigen Prozess interkultureller Öffnung zu organisieren: Fehlentscheidungen können verheerende Folgen haben. Migrantinnen und Migranten für den Polizeidienst zu gewinnen, ist dabei nur der Anfang. Zugleich sollte eine »positive Diskriminierung« bei Einstellungen vermieden werden. Die Gleichheit der Qualifikation für den Beruf ist eher ein Garant für die Akzeptanz. So ist z. B. das Land Rheinland-Pfalz den Weg gegangen, potenzielle Interessierte zu identifizieren und durch den zweijährigen Ausbildungsgang »Assistenten für Polizeidienst und Verwaltung« auf die Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Ein weiteres Element einer guten Steuerung ist die Integration des Themas »Interkulturelle Kompetenz« in die Aus- und Fortbildungsangebote der Polizei. Dies muss jedoch ergänzt werden durch das Instrument der politischen Bildung, was innerhalb der Polizei im Unterschied zur Bundeswehr bislang nur sehr rudimentär zur Anwendung kommt.

Literatur

Abou-Taam, M. (2007). Deutsche Sicherheit im Spannungsfeld des internationalen Terrorismus und der Weltordnungspolitik. Hamburg: LIT-*Verlag.*

Behr, R. (2003). Polizeikultur als institutioneller Konflikt des Gewaltmonopols. In H. Lange (Hrsg.), Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit. Studien zur Inneren Sicherheit, Band 4 (S. 177–194). Opladen: Leske und Budrich.

Behr, R. (2009). Die Organisationskultur der Staatsgewalt. Modernisierungskonflikte und Risikokonstellationen im Strukturwandel der deutschen Polizei. http://hdp.hamburg.de/contentblob/2261132/data/polizei-subkultur.pdf (20.07.2012).

Behrendes, U., Jungbluth, T., Twickler, J. (1996). Polizeiliche Zusammenarbeit mit Privaten? Das Spannungsfeld zwischen hoheitlicher und privater Gefahrenabwehr. In M. Kniesel, E. Kube, M. Murck (Hrsg.) (1996), Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck: Schmidt-Römhild.

Bolten, J. (2006). interkulturelle Kompetenz. In L. R. Tsvasman (Hrsg.), Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation (S. 163–166). Würzburg: Ergon-Verlag.

Bundesregierung (2009). Nationaler Aktionsplan Integration: Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.

Geistmann, C. (2002). Interkulturelle Kompetenz – Eine wichtige förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit. Dissertation: Universität Erlangen.

Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154–163.

Kanning, U.P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Maas, R., Over, U., Mienert, M. (2008). Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern. Die Entwicklung eines Fragebogens. In T. Ringeisen, P. Buchwald, C. Schwarzer, C. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung (S. 81–95). Berlin: LIT-Verlag.

Migration und Bevölkerung (2008). Deutschland – Mehr Menschen mit Migrationshintergrund. migration-info.de, Newsletter Nr. 3. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.

Olson, M. (1998). Die Logik des kollektiven Handelns, Tübingen: Mohr.

Ostendorf, B. (1996). Probleme mit der Differenz. In W. Heitmeyer, R. Dollase (Hrsg.), Die bedrängte Toleranz (S. 155–178). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Parsons, T. (1951). The Social System. London: Routledge and Paul.

Schulte, W. (2003). Politische Bildung in der Polizei – Funktionsbestimmung von 1945 bis zum Jahr 2000, Dissertation. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate–11668/Diss.pdf.

Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (ed.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence (S. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Statistisches Bundesamt (2008). Fachserie 1, Reihe 2.2, Seite 6. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009). Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.

Wagner, J. (2011). Richter ohne Gesetz: Islamische Paralleljustiz gefährdet unseren Rechtsstaat. Berlin: Econ-Verlag.

Weiner, M. (1995). The Global Migration Crisis. Challenges to States and to Human Rights. New York: Harper-Collins.

Uwe Ulrich

5.3 Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr – Verständnis, Bedeutung und Perspektiven

Mit Bezug auf die Einbindung Deutschlands in internationale Einsätze bzw. Strukturen und die steigende Anzahl von Soldatinnen und Soldaten mit Zuwanderungsgeschichte verweist der Autor auf die große Bedeutung Interkultureller Kompetenzen für die Bundeswehr. Diese versteht Uwe Ulrich explizit als wichtigen, integralen Bestandteil eines umfassenden Ansatzes gegenwärtiger und zukünftiger Persönlichkeitsentwicklung in der Bundeswehr. Er führt aus, dass für die Bundeswehr Interkulturelle Kompetenz in unterschiedlichen Ausprägungsgraden eine unabdingbare Schlüsselqualifikation des gesamten zivilen und militärischen Personals darstellt, denn sie ist unverzichtbar, um in multinationalen Streitkräften und im Auslandseinsatz ihren Auftrag zu erfüllen. Darüber hinaus hilft sie im Sinne eines inklusiven Ansatzes bei der Integration von Menschen unterschiedlicher Biografien in die Streitkräfte. Als Zielperspektive beschreibt Ulrich das Entwickeln eines persönlichen Standpunktes und diesen nicht der Beliebigkeit preiszugeben, sondern mit innerer Überzeugung zu vertreten – einen solchen aber auch anderen zuzugestehen und ihn zu akzeptieren. Dieser Ansatz von interkultureller Kompetenz ist Teil der (Aus-)Bildung stabiler Persönlichkeiten und daher untrennbar mit Inhalten, z. B. politischer und ethischer Bildung, verbunden.

5.3.1 Einleitung

Die fortschreitende Globalisierung, die Einbindung Deutschlands in internationale Strukturen und die Öffnung für Angehörige anderer Kulturen, verbunden mit dem demografischen Wandel, lassen die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und durchaus als strategisches (Bildungs-)Ziel in Deutschland erscheinen. Die Bundeswehr ist – nicht zuletzt auch mit Blick auf die laufende Neuausrichtung – in besonderer Weise von dieser Entwicklung betroffen. Die multinationale Zusammenarbeit mit Verbündeten und Partnern aus der ganzen Welt, ggf. der Einsatzauftrag in fremdkulturellem Umfeld und insbesondere auch die Vielfalt des Personalkörpers der Bundeswehr, erfordern interkulturelle Kompetenzen. Deren Entwicklung wird daher als wichtiger, integraler Bestandteil eines umfassenden Ansatzes gegenwärtiger und zukünftiger Persönlichkeitsentwicklung in der Bundeswehr verstanden. Ausgehend von einer kurzen begrifflichen Klärung wird die Bedeutung und Umsetzung dieser Thematik in der Bundeswehr dargestellt.

5.3.2 Kultur

Grundsätzlich lässt sich »Kultur« von »Natur« dadurch unterscheiden, dass sie vom Menschen aus eigenem Willen und Können heraus geschaffen wird, während die Natur uns vorgegeben ist. Kultur ist folglich etwas spezifisch Menschliches. Jeder Mensch wird in eine Kultur hineingeboren und richtet notwendigerweise sein/ihr Wahrnehmen, Denken, Werten, Glauben und Handeln daran aus. Wir sind gleichzeitig Träger und Akteur unserer Kultur. Auf der Basis der menschlichen Natur und gemeinsamer Kultur entwickelt sich aufgrund der unverwechselbaren biologischen Ausstattung und der individuellen Erfahrungen immer eine einzigartige Persönlichkeit (Thomas, Kinast u. Schroll-Machl., 2003, S. 19 ff.). Menschliches Handeln und Verhalten aber einseitig auf kulturelle Ursachen zurückführen zu wollen, verstellt den Blick auf andere, insbesondere situative und personale Faktoren (Leenen, Grosch u. Groß, 2005, S. 212).

Vergleichbar einem Eisberg (Schein, 1985, S. 25) verbergen sich unter der wahrnehmbaren Oberfläche einer Kultur stets Werte, Bedeutungen und Interpretationen. Probleme können dann entstehen, wenn beim Kontakt mit Personen aus einer anderen Kultur von den sichtbaren Anteilen einer jeweils fremden Kultur unreflektiert auf die dahinterliegenden unsichtbaren Wertkonzepte geschlossen wird. Dies geschieht in der Regel auf der Grundlage von unbewussten wertgebundenen Interpretationen, die das Produkt der jeweils eigenen kulturellen Erfahrungen sind. Hier liegt ein Dilemma begründet, ist dies doch auch ein fundamentaler mentaler Prozess, der es ermöglicht, Komplexität verstehbar zu machen und somit Handlungssicherheit zu erzeugen (Zentrum für Innere Führung, 2003, S. 21 ff.). Für das Verhalten im Rahmen der Begegnung zweier solcher »Eisberge« sind im Allgemeinen drei Sichtweisen maßgeblich (Thomas, 2001, S. 149), nämlich das Selbstbild (Wie sehe ich mich selbst?), das Fremdbild (Wie sehe ich den anderen?) und das vermutete Fremdbild (Wie sehen andere mich?).

Die Einbeziehung des Faktors Kultur in die militärische Einsatzplanung und Operationsführung sowie in die Ausbildung ist inzwischen international – wenn auch in verschiedenen Ansätzen und Ausprägungen – anerkannte und gängige Praxis (Knorr, 2012). Für die anwendungsbezogene »Operationalisierung« dieses Begriffes sind Ansätze zur Formulierung von Kulturdimensionen und -standards recht bekannt (Thomas et al., 2003). Diese sind für eine erste Analyse bzw. Beschreibung auch gut geeignet, bergen aber bei undifferenzierter Betrachtung stets die Gefahr einer Stereotypisierung (Zentrum Innere Führung, 2011, S. 22). Weithin durchgesetzt hat sich der Kulturbegriff als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe notwendiges und typisches Orientierungssystem. Sie umfasst Werte, Normen und Überzeugungen, die sich in Strukturen und Systemen widerspiegeln. In diesem Sinne verstanden, vermittelt Kultur Zugehörigkeit und Verlässlichkeit (Thomas et al., 2003, S. 21 ff.). Hiermit wird ein sehr weiter Kulturbegriff gewählt. Kultur letztlich zu definieren, erscheint aber insgesamt nur schwer möglich. Am ehesten zielführend ist es, verschiedene Kulturbegriffe nicht voneinander abzugrenzen, sondern eine holistische Perspektive einzunehmen und Kultur in einem funktionalen Zusammen-

hang zu betrachten (Bolten, im Druck; Zentrum Innere Führung, 2012). In einer solchen Einschätzung finden sich emische (Innensicht) und etische (Außensicht) ebenso wie hermeneutisch oder analytisch-empirisch orientierte Ansätze wieder. Erkenntnistheoretisch geht es darum, das Phänomen Kultur nicht nur zu erklären sondern auch zu verstehen.

5.3.3 Interkulturelle Kompetenz

Hinsichtlich des ethisch-normativen Bezugsrahmens kann die Forderung nach interkultureller Kompetenz beginnend bei der Verpflichtung des zivilen Personals und der Soldaten der Bundeswehr gegenüber der Werteordnung des Grundgesetzes (Artikel 1, 3 und 4 GG) über die Erwähnung in einschlägigen strategischen Dokumenten (BMVg Weißbuch 2006, S. 70; BMVg VPR 2011, S. 19 f.) bis hin zur Vorschriftenebene abgeleitet werden (BMVg 2008 ZDV 10/1, Nr. 620).

Interkulturelle Kompetenz wird allgemein nicht als eigenständige Kompetenz betrachtet, sondern setzt sich aus einem Bündel von Sozial- und Selbstkompetenzen mit Bezug auf die interkulturelle Situation zusammen. Als Kernfähigkeiten zählen sicher Ambiguitätstoleranz, Empathie, Rollendistanz und Kommunikationsfähigkeit. Im Wesentlichen geht es dabei darum, sich selbst und der eigenen (kulturellen) Deutungsmuster bewusst zu werden, um sich fremdkulturellen Werten und Verhaltensweisen gegenüber öffnen zu können. Hinzu kommen die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich mit Fremdem bzw. Unbekanntem auseinanderzusetzen. So kann verhindert werden, dass eigene Vorurteile die Bewertung fremder Handlungsweisen unbewusst beeinflussen. Ebenso können auf diese Weise das (Selbst-)Vertrauen, die notwendige Gelassenheit und der Mut entwickelt werden, die für die Bewältigung komplexer Situationen im interkulturellen Kontext notwendig sind.

Der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen findet in affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen statt. Es gilt also im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes, der »Kopf (Wissen), Herz (Wollen) und Hand (Handeln können)« der Soldaten und Soldatinnen sowie des zivilen Personals der Bundeswehr anspricht,

(a) sich der Bedeutung kultureller Deutungsmuster als notwendigem Orientierungssystem bewusst zu werden,
(b) ein Bewusstsein zunächst für die eigene Kultur zu entwickeln,
(c) die in der Natur der Sache begründete Vielfalt der kulturellen Deutungsmuster zu akzeptieren,
(d) darüber hinaus im Rahmen kulturspezifischer Ausbildung ein Bewusstsein sowohl für kulturelle Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu entwickeln.

Grundsätzlich kann dies nur durch einen möglichst ganzheitlichen Lehr- und Lernprozess etwa entlang der Stufen Bewusstsein, Verständnis und schließlich Kompetenz erreicht werden. Daher sollte das Bemühen um die Entwicklung interkultureller Kompetenz idealtypisch alle Bereiche des Dienstbetriebes durchdringen. Der Begriff interkulturelle Kompetenz kann zudem mitunter in die Irre führen, wenn damit automatisch die höchste Aus-

bildungsstufe verbunden wird – incl. Sprach- und Kulturkenntnisse spezieller Regionen. Grad und Ausprägung dieser Kompetenz sind aber abhängig vom Ausbildungsgang, den Verwendungen und somit von erworbenen Erfahrungen und Kenntnissen.

Die Vermittlung und Stärkung interkultureller Kompetenz in der Bundeswehr ist sowohl als eigenständiger als auch integraler Bestandteil der militärischen Ausbildung zu verstehen. Dabei ist die Aneignung von Wissen (z. B. Grundlagen der Kommunikation oder Landeskunde) relativ unproblematisch. Erfahrungsgewinn durch interkulturelle Begegnung und die Entwicklung oder gar Korrektur eigener Einstellungen hingegen ist ein ständiger Selbstbildungsprozess. Dies immer mit dem Ziel, die Fähigkeit und Bereitschaft zu stärken, sich mit (inter)kulturellen Situationen erfolgreich auseinanderzusetzen. Jedoch wird nicht nur in der Bundeswehr vereinzelt nach einfachen Lösungen im Checklisten- bzw. Taschenkartenformat gefragt. Dabei sind Ansätze der Vermittlung von Verhaltensregeln (»dos and don‘ts«) durchaus sinnvoll. Sie zielen aber eher auf die Oberfläche und entfalten ihre volle Wirkung im Sinne authentischen Verhaltens nur dann, wenn die tieferliegenden Lernprozesse ebenfalls durchlaufen wurden (Zentrum für Innere Führung, 2011b, Kapitel 2). Empirische Daten zeigen zudem, dass gerade der Einsatz selbst als interkulturelles Lernfeld dienen kann, insbesondere, wenn die kulturellen Differenzerfahrungen begleitet und reflektiert werden (Langer, 2012).

5.3.4 Bedeutung interkultureller Kompetenz für die Bundeswehr

Kultur ist immer Teil des Rahmens, in dem auch das Militär handelt – dies gilt mit Blick auf die einzelne Person, die Binnenperspektive der eigenen Streitkräfte, aber auch mit Blick auf internationale Verwendungen und mögliche Einsätze in einem anderen kulturellen Umfeld. Daher werden im Folgenden die wesentlichen Facetten interkultureller Kompetenz beleuchtet.

Mit Blick auf die Einzelperson kann die Erfahrung kultureller Differenzen einen Stressfaktor darstellen. Häufig kommt es nach einer anfänglichen positiven Grundeinstellung im Ausland aus unterschiedlichsten Gründen zu Verunsicherung oder Frust. Dieser Phase folgt meist der Versuch, die fremde Kultur zu akzeptieren und zu tolerieren, indem man beginnt, sich in der Fremde zurechtzufinden und sich im Idealfall als integriert wahrzunehmen. Diese Integration ist meist auf die Dauer des Einsatzes und auf Elemente beschränkt, die für das Zurechtfinden und Überleben notwendig sind. Das Phasenmodell der Anpassung wiederholt sich bei der Rückkehr in das Heimatland. Die militärische Führung sollte daher die betroffenen Soldatinnen und Soldaten auf diese Anpassungsprozesse vorbereiten, indem sie vor dem Einsatz darüber informiert und dies während des Einsatzes und auch danach mit den betreffenden Soldaten und Soldatinnen thematisiert (Manz, 2011).

Wird die Bedeutung von Kultur ignoriert, erhöht sich das Risiko, dass das Ziel eines Auftrages oder Einsatzes nicht erreicht wird. Dies gilt sowohl für Verwendungen im Bereich internationaler Kooperationen und Stäbe als insbesondere auch im Einsatz. Zeigen Soldaten vor Ort mangelnde kulturelle Sensibilität, kann dies von strategischer Relevanz sein

und die Sicherheit der Truppe sowie den gesamten Einsatz bis hin zum Image einer ganzen Nation gefährden. Andererseits ist aber auch davon auszugehen, dass die ernsthafte und durchgehende Berücksichtigung dieser Thematik in der Führungskultur und auf der politisch-strategischen Ebene seine Wirkung auf den Einzelnen und damit schließlich auch auf den Einsatzerfolg nicht verfehlen wird (Tomforde, 2010, S. 262 ff.).

Dazu gehört sowohl die Entwicklung eines Bewusstseins beim Führungspersonal für die Bedeutung der Thematik in der Einsatzplanung und Operationsführung als auch die Zusammenarbeit mit entsprechend spezialisiertem Personal. »Die Interkulturellen Einsatzberater/Interkulturelle Einsatzberaterinnen sind Soldaten oder Zivilangestellte der Bundeswehr, überwiegend mit einem abgeschlossenem Studium mit regionalem Schwerpunkt, zum Beispiel Orientalistik, Slawistik, aber auch Geschichte oder Politikwissenschaften« (Bundeswehr Streitkräftebasis, 2013). Dieses hoch spezialisierte Personal berät militärische Entscheidungsträger und solches Personal, das im Einsatzgebiet primär mit der Bevölkerung im Kontakt steht. Die Aufgabe der interkulturellen Einsatzberatung und damit auch die Auswahl und Qualifizierung der Einsatzberater wird durch das Zentrum Operative Information wahrgenommen (Bundeswehr Streitkräftebasis, 2013).

5.3.5 Interkulturelle Öffnung der Bundeswehr

Verschiedene gesellschaftspolitische Entwicklungen führen perspektivisch zu einer wachsenden ethnischen, kulturellen und religiösen Vielfalt, was einen weiteren Bedeutungszusammenhang im Rahmen der Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellt. Ein Thema von nationaler Bedeutung, dem sich auch die Bundeswehr stellt. Schon allein im Sinne einer umfassenden Auftragserfüllung gilt es, Soldatinnen und Soldaten bzw. Zivilpersonal unterschiedlichster Biografien zu integrieren und die vorhandenen Potenziale zu nutzen. Mit Blick auf die Frage der interkulturellen Öffnung gibt es bei der Bundeswehr mit dem Konzept der Inneren Führung hierzu von Beginn an grundsätzlich einen inklusiven Ansatz. Mittels dieses Konzeptes wird gewährleistet, dass den legitimen gesellschaftlichen und individuellen Anliegen auch in den Streitkräften Rechnung getragen wird. Das Bemühen z. B. um die Rechte religiöser Minderheiten in den Streitkräften ist gleichermaßen für die Institution Bundeswehr als Ganzes wie auch für den Einzelnen/die Einzelne Verpflichtung.

Die Bundeswehr bietet gute strukturelle Voraussetzungen für die Inklusion des gesamten Personals: wie etwa gemeinsame Ziele, gemeinsamer Raum des Zusammenlebens sowie die verbindende und weitgehende Pflicht zur Kameradschaft. Oft kommen die Menschen gerade darum zur Bundeswehr.

Die Bundeswehr unterstützt zudem die Umsetzung der staatlichen Zielvorgaben zur Integration seit langem durch konkrete Maßnahmen und reiht sich in die Reihe derer ein, die die Ziele des Nationalen Integrationsplans von 2008 verfolgen und die interkulturelle Öffnung als strategisches Ziel betrachten (Schmelz 2012, S. 3). Diese Thematik ist bereits seit vielen Jahren verbindlicher Bestandteil der politischen Bildung in der Bundeswehr.

Einen Hinweis auf die zunehmende interkulturelle Öffnung der Bundeswehr mit inklusiver Zielsetzung findet sich auch, wenn man die Entwicklung der Titel relevanter Arbeitspapiere des Zentrums Innere Führung von »Muslime in der Bundeswehr« hin zu »Deutsche Staatsbürger muslimischen Glaubens in der Bundeswehr« (Zentrum Innere Führung, 2011a) betrachtet. Ein weiteres Beispiel ist die Gründung eines Vereins »Deutscher Soldat e. V.« an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, dessen Ziel u. a. die Darstellung kultureller Diversität als Normalzustand in der Bundeswehr ist.

Die Anstrengungen um die Stärkung und Vermittlung interkultureller Kompetenz, die Befassung mit Fragen des Diversity Management in Forschung und Lehre sowie schließlich der Beitritt der Bundeswehr zur »Charta der Vielfalt« Anfang 2012 sind konsequente Schritte auf dem Wege zur Verwirklichung eines inklusiven Ansatzes. Anlässlich der Zeichnung der Charta erklärte Staatssekretär Kossendey hierzu: »Auch in der Bundeswehr spiegelt sich die Vielfalt der Gesellschaft in großen Teilen wider. Die Bundeswehr stellt bereits heute hohe Anforderungen an sich selbst: mit dem Leitbild des Personalmanagements, das den Menschen in den Mittelpunkt stellt, mit dem Konzept der Inneren Führung sowie dem Leitbild vom Staatsbürger in Uniform. All dies bietet Diskriminierungen keinen Nährboden und führt idealerweise zu einer echten gegenseitigen Wertschätzung« (Charta der Vielfalt, 2012).

Bemerkenswert ist hier die zum Zeitpunkt der Erstellung des Textes noch nicht abgeschlossene parlamentarische Debatte hinsichtlich einer stärkeren Berücksichtigung der Auswirkungen und Erfordernisse des »multikulturellen Wandels« in der Bundeswehr. Im Wesentlichen werden diskutiert:

(1) die weitere und verstärkte Koordinierung der mit diesem Themenfeld befassten Institutionen in der Bundeswehr,
(2) die Realisierung eines Diversity Management im Zuge der Zeichnung der Charta der Vielfalt,
(3) die Gestaltung einer um nicht christliche bzw. nicht religiöse Aspekte erweiterten Militärseelsorge,
(4) die stärkere Berücksichtigung von Migrantinnen- und Migrantenorganisationen (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/13095, Antrag vom 17.04.2013).

5.3.6 Perspektiven

Interkulturelle Kompetenz ist bereits seit Langem integraler Bestandteil der Ausbildung in der Bundeswehr, insbesondere von Ausbildungsinhalten zur Politischen Bildung. Das bekannteste Projekt ist hier wohl das Aktionsprogramm »Dimension Kulturen«. In der »Einsatzvorbereitenden Ausbildung für Konfliktverhütung und Krisenbewältigung« ist diese Thematik obligatorisch. Weitere Schritte auf dem Weg hin zu einem integrierten Ausbildungskonzept sind die Formulierung der einschlägigen Konzepte zu Fragen der Beratung und Ausbildung. Die Thematik findet Niederschlag in der lehrgangsgebundenen Ausbildung für ziviles und militärisches Personal bis hin zur Qualifizierung und den

Einsatz von Interkulturellen Einsatzberatern und -beraterinnen durch das Zentrum Operative Information. Entsprechende Studienangebote an den Universitäten der Bundeswehr runden das Angebot ab.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist eine bundeswehrgemeinsame Aufgabe. Forschungs- bzw. Lehreinrichtungen wie die Universitäten der Bundeswehr, die Fachhochschule des Bundes, die Bundesakademie für Wehrverwaltung, die Führungsakademie der Bundeswehr, die Akademie der Bundeswehr für Information und Kommunikation und nicht zuletzt das Zentrum Innere Führung halten dazu einschlägige Lehrangebote bereit. Weitere Dienststellen wie das Amt für Geoinformationswesen der Bundeswehr, die Gruppe Wehrpsychologie im Streitkräfteamt, das CIMIC-Zentrum der Bundeswehr, das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr sowie das Zentrum Operative Information setzen sich mit interkultureller Kompetenz in Form von Lehre, Forschung und Beratung auseinander. Stärkung und Vermittlung interkultureller Kompetenz ist zudem eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Daher wird auch die Zusammenarbeit mit bundeswehrexternen Einrichtungen (z. B. Bildungsträgern und Interessenverbänden) angestrebt. Das Ziel ist der Aufbau und die Institutionalisierung eines gemeinsamen Netzwerkes im Sinne einer »Plattform«, die bundeswehrinterne und -externe Expertinnen und Experten zusammenführt. Dieses Akademische Expertennetzwerk Interkulturelle Kompetenz/Interkulturelle Einsatzberatung dient insbesondere dem Informations- und Wissensmanagement in diesem Themenfeld.

Für die Bundeswehr stellt interkulturelle Kompetenz in unterschiedlichen Ausprägungsgraden eine unabdingbare Schlüsselqualifikation des gesamten zivilen und militärischen Personals dar. Sie wird benötigt, um in multinationalen Streitkräften und im Auslandseinsatz den Auftrag erfüllen zu können. Darüber hinaus hilft sie im Sinne eines inklusiven Ansatzes bei der Integration von Menschen unterschiedlicher Biografien in die Streitkräfte. Es geht darum, einen persönlichen Standpunkt zu entwickeln und ihn nicht der Beliebigkeit preiszugeben, sondern mit innerer Überzeugung zu vertreten – einen solchen aber auch anderen zuzugestehen und ihn zu akzeptieren. Dieser Ansatz von interkultureller Kompetenz ist Teil der (Aus-)Bildung stabiler Persönlichkeiten und daher untrennbar mit Inhalten z. B. politischer und ethischer Bildung verbunden (Zentrum für Innere Führung, 2011b, Kapitel 4). Den seit Mitte der 90er Jahre beschrittenen Weg zur Stärkung und Vermittlung von interkultureller Kompetenz gilt es daher konsequent weiterzugehen.

Literatur

Beauftragte der Landesregierung für Migration und Integration des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2/2009). Treffpunkt. Magazin für Migration und Integration. Mainz.
BMVg (Hrsg.) (2006). Weißbuch 2006 zur Sicherheitspolitik Deutschlands und zur Zukunft der Bundeswehr. Berlin.
BMVg (Hrsg.) (2008). Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) 10/1 »Innere Führung« vom 28. Januar 2008. Berlin.
BMVg (Hrsg.) (2011). Verteidigungspolitische Richtlinien (VPR). Nationale Interessen wahren – Internationale Verantwortung übernehmen – Sicherheit gemeinsam gestalten. Berlin 27.05.2011.
Bolten, J. (im Druck). Reziprozität, Relationalität und Mehrwertigkeit. Ein Plädoyer für einen holistischen Kulturbegriff. In A. Johanning (Hrsg.), Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Forschung und Lehre (Arbeitstitel, i. Ersch.). München: Iudicium
Deutscher Bundestag (2013). Drucksache 17/13095; 17. Wahlperiode; Antrag vom 17.04.2013. http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/130/1713095.pdf (17.10.2013).
Deutscher Bundestag (2013). Drucksache 17/13060; 17. Wahlperiode; Plenarprotokoll vom 18.04.2013. http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/130/1713060.pdf (17.10.2013).
Knorr, C. (2012). Interkulturelles Bewusstsein und Interkulturelle Kompetenz. Hardthöhenkurier, 2.
Langer, P. C. (2012). Erfahrungen von Fremdheit als Ressource verstehen – Herausforderungen interkultureller Kompetenz im Einsatz. In A. Seiffert, P. C. Langer, C. Pietsch (Hrsg.), Der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan. Sozial- und politikwissenschaftliche Perspektiven. (Schriftenreiche des Sozialwissenschaftlichen Institutes der Bundeswehr, Band 11). Wiesbaden.
Leenen, W. R., Grosch, H., Groß, A. (2005). Bausteine zur Interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster: Waxmann.
Manz, R. (2011). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation für Auslandseinsätze der Bundeswehr. Unterrichtsblätter, 50.
Schein, E. (1985). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
Schmelz, A. F. (2012). Interkulturelle Öffnung in der Migrationsgesellschaft: Herausforderungen für Kommunen und Verwaltungen. Mondial, 1.
Tomforde, M. (2010). Interkulturelle Kompetenz im Auslandseinsatz: Eine Anforderung an alle. In MGFA (Hrsg.), Wegweiser durch die Geschichte. Auslandseinsätze. Potsdam.
Thomas, A. (2001). Interkulturelle Kompetenz: Eine Schlüsselqualifikation für Fach- und Führungskräfte der Bundeswehr. In K. J. Puzicha, D. Hansen u. W. W. Weber (Hrsg.), Psychologie für Einsatz und Notfall. Bonn: Bernard und Graefe.
Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Ulrich, U. (2011). Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr. In H.-C. Beck, C. Singer (Hrsg.), Entscheiden Führen Verantworten. Soldatsein im 21. Jahrhundert. Berlin: Hartmann Miles-Verlag.
Zentrum Innere Führung (2010). Deutsche Staatsbürger jüdischen Glaubens in der Bundeswehr. Arbeitspapier 2/2010. Koblenz.
Zentrum Innere Führung (2011a). Deutsche Staatsbürger muslimischen Glaubens in der Bundeswehr. Arbeitspapier 1/2011. Koblenz.
Zentrum Innere Führung (Hrsg.) (2011b) Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr. Eine Einführung für Multiplikatoren. Arbeitspapier 3/2011.
Zentrum Innere Führung (2012) Tagungsflyer: Coping with culture – towards a holistic approach. Koblenz u. Enschede.

Onlinequellen

http://www.innerefuehrung.bundeswehr.de/portal/a/zinfue
http://www.charta-der-vielfalt.de
http://www.deutschersoldat.de/
http://www.streitkraeftebasis.de/portal/a/streitkraeftebasis/uleist/ieb

Bülent Arslan

5.4 Interkulturelle Öffnung in Bundes- und Landesbehörden

Bülent Arslan widmet sich in diesem Kapitel insbesondere den spezifischen Dimensionen der interkulturellen Öffnung von Landes- und Bundesbehörden. Als zentrales Ziel benennt er dabei eine grundsätzliche Neuausrichtung, die deutlich über die Vermittlung von Fähigkeiten oder instrumentellem Wissen, aber auch die Akquise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Zuwanderungsgeschichte hinausgeht. Ziel der interkulturellen Öffnung von Behörden muss es seines Erachtens sein, nicht nur die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern die gesamte Behörde intern und extern auf die Anforderungen einer zunehmend kulturell und religiös diversifizierten Gesellschaft auszurichten.

5.4.1 Einleitung

Interkulturelle Öffnung hat – zumindest als Schlagwort – in den letzten Jahren einen erheblichen Aufschwung erlebt. Eine aktuelle Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) hat ergeben, dass immer mehr deutsche Kommunen an interkultureller Öffnung interessiert sind und zumindest Einzelmaßnahmen in dieser Richtung umsetzen (Gesemann, Roth u. Aumüller, 2012, S. 52 ff.) Es kann daher behauptet werden, dass die interkulturelle Öffnung von öffentlichen Institutionen mittlerweile zum integrationspolitischen Mainstream gehört (Schmelz, 2012, S. 5). Auch wenn sich in der Praxis häufig Widerstände ergeben können, ist zumindest auf der Entscheidungsebene der Städte mit einem durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund eine wachsende Zustimmung für diesen Ansatz zu beobachten.

In zweierlei Hinsicht muss dieses positive Resümee jedoch eingeschränkt werden: Zum einen fehlt es häufig an ganzheitlichen Strategien zur Verwirklichung von interkultureller Öffnung (Gesemann et al., 2012, S. 54). Interkulturelle Trainings bilden zwar eine der Säulen jedes Öffnungsprozesses, haben aber – vereinzelt durchgeführt – nur eine begrenzte Ausstrahlungskraft auf die gesamte Organisation. Durch interkulturelle Trainings alleine kann eine interkulturelle Öffnung nicht nachhaltig etabliert werden.

Eng damit verknüpft ist zum anderen das Problem, dass bislang vornehmlich bestimmte Organisationseinheiten – nämlich Kommunen, Wohlfahrtsorganisationen und Bildungseinrichtungen – Ziel von interkultureller Öffnung gewesen sind. Der Fokus auf diese

Gruppe ist leicht zu erklären: Diese Institutionen haben unmittelbaren »Kundenkontakt«. Menschen mit Migrationshintergrund haben direkten Umgang mit den kommunalen Behörden, sie nehmen die Angebote von Wohlfahrtsverbänden in Anspruch, ihre Kinder oder sie selbst besuchen Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, Schulen und Volkshochschulen oder Maßnahmen anderer Weiterbildungsträger. Der Bedarf an interkultureller Kompetenz – und damit an interkultureller Öffnung – ist in diesen Fällen mittlerweile Konsens.

In Landes- und Bundesbehörden, bei denen dieser intensive persönliche Kontakt vergleichsweise gering ausfällt, scheint dies nicht der Fall zu sein. Dieser Beitrag will klären, inwieweit interkulturelle Öffnung für Landes- und Bundesbehörden sinnvoll ist, welche besonderen Hindernisse dabei zu erwarten sind und welche Möglichkeiten zu ihrer Überwindung bestehen.

5.4.2 Interkulturelle Öffnung in Landes- und Bundesbehörden?

Spätestens seit der Verabschiedung des Nationalen Integrationsplans ist die interkulturelle Öffnung auch auf Landes- und Bundesebene ein Thema: In ihrer Rolle als Arbeitgeber haben sich Bund und Länder beispielsweise zur Erhöhung ihres Mitarbeiteranteils mit Migrationshintergrund selbst verpflichtet (Bundesregierung, 2012, S. 17 ff.) In den meisten Landes- und Bundesbehörden scheint sich die interkulturelle Öffnung jedoch noch nicht als Frage aufzudrängen. Schröer stellt, fest, dass sich Handlungsempfehlungen auf diesen Ebenen eher an Kommunen und Freie Träger wenden, die eigene Behörde oder gar das eigene Ministerium dabei außer Acht lassen (Schröer 2007, S. 19 f.). Es ist jedoch die Ausgangsthese dieses Aufsatzes, dass interkulturelle Öffnung auch für Landes- und Bundesbehörden ein fester Bestandteil der Verwaltungsmodernisierung ist.

Der Grund für die Beschränkung von Prozessen interkultureller Öffnung auf Kommunen und freie Träger wie auch für die zum Teil unsystematischen Einzelmaßnahmen in diesem Bereich ist ein bislang noch verbreitetes, unzureichendes Verständnis von interkultureller Öffnung: Sie wird vornehmlich auf die Bereiche Personalentwicklung und/oder Personalakquise beschränkt. Die Studie des BMVBS stellt fest, dass in der Mehrzahl aller untersuchten Kommunen nur einer, nicht beide Ansätze verfolgt wurde. Entsprechend scheint sie bei Organisationseinheiten mit geringem Kontakt zu Menschen mit Migrationshintergrund weniger sinnvoll zu sein. Dieser Ansatz greift jedoch zu kurz. Interkulturelle Öffnung hat aus folgenden drei Gründen auch für Landes- und Bundesbehörden eine große Bedeutung:

Erstens: Ziel der interkulturellen Öffnung ist es, eine Organisation in ihrer Struktur, ihren Leistungen und ihrem Kommunikationsverhalten auf die besonderen Bedürfnisse einer kulturell immer vielfältigeren Gesellschaft auszurichten. Das gilt auch für Landes- und Bundesbehörden. Etwa 19 % von Deutschlands 81,7 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern haben einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 107 f.) Entsprechend müssen auch Behörden ohne direkten, persönlichen Kundenkontakt immer

auch die Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund in ihren Entscheidungen berücksichtigen. Durch ihre Wirkungsreichweite berühren die Entscheidungen von Landes- und Bundesbehörden im Endeffekt sogar sehr viel mehr Menschen als Freie Träger oder Behörden auf lokaler Ebene.

Zweitens: Eine interkulturell weitergebildete Mitarbeiterschaft ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die interkulturelle Öffnung einer Verwaltung. Als Organisationsziel muss sie wesentlich mehr umfassen: Bei interkultureller Öffnung geht es nicht nur um die Vermittlung von Fähigkeiten oder instrumentellem Wissen, sondern um eine grundsätzliche Neuausrichtung. Ziel ist es, nicht nur die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern die gesamte Behörde intern und extern auf die Anforderungen einer zunehmend kulturell und religiös diversifizierten Gesellschaft auszurichten.

Drittens: Die auch von kommunalen Behörden oft angeführte Vorbildfunktion, die die öffentliche Verwaltung als Arbeitgeberin von Menschen mit Migrationshintergrund einnehmen kann Bedenkt man beispielsweise das bundesweite Medienecho auf die Ernennung von Aygul Özgan zur ersten türkischstämmigen Landesministerin, wird deutlich, dass Bundes- und Landesbehörden in besonderer Weise Signale setzen können. Die Diversität der bundesdeutschen Gesellschaft sollte sich auch in ihren oberen Behörden widerspiegeln. Davon ist ein doppelter Nutzen zu erwarten: Zum einen zeigt eine wachsende Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst, dass für sie hier Aufstiegschancen möglich sind. Das kann als Quelle der Motivation für andere Menschen dienen. Zum anderen verdeutlichen sie auch eine gewisse interkulturelle Normalität gegenüber allen Teilen der Gesellschaft: So können Vorurteile bei der Mehrheitsgesellschaft und Diskriminierungs- oder Exklusionsbefürchtungen aufseiten der Menschen mit Migrationshintergrund abgebaut werden.

5.4.3 Besondere Herausforderungen

Unabhängig davon, in welcher Organisation und auf welcher Ebene man einen Veränderungsprozess initiieren will, ist häufig mit Widerstand zu rechnen. Dies trifft vor allem auf die Mitarbeiterebene zu: Zum Teil wird interkulturelle Öffnung häufig – und fälschlicherweise – als eine Kritik an den bisherigen Leistungen der Mitarbeiterschaft gesehen. Entsprechend hat sie unter manchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern keinen besonders guten Ruf und kann defensive, wenig konstruktive Reflexe auslösen. Zudem verlangt interkulturelle Öffnung die selbstkritische Überprüfung von – und gegebenenfalls sogar den Bruch mit – vertrauten Prozessen und Strukturen. Auch dies kann Widerstände hervorrufen.

Neben diesen eher allgemeinen Hindernissen, stehen Landes- und Bundesbehörden vor einer Reihe spezieller Herausforderungen bei der Initiierung von interkultureller Öffnung:

- An erster Stelle steht hier der bereits erwähnte geringe Kundenkontakt: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in kommunalen Verwaltungen, die nicht täglich mit Interkulturalität konfrontiert sind, können bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz weder Erfahrungen aus der Praxis einfließen lassen, noch kann das Gelernte direkt in

die Praxis übertragen werden. In Landes- und Bundesbehörden wird das Fehlen dieses unmittelbaren Nutzens oft als Argument gegen den gesamten Prozess vorgebracht.
- Auch intern ist der Bedarf an interkultureller Kompetenz – in Form von interkultureller Teamarbeit oder interkulturellem Konfliktmanagement – bisher noch nicht gegeben. Hierzu fehlen bislang größtenteils die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund.
- Noch fehlt es an Bewusstsein dafür, dass auch Landes- und Bundesbehörden Ziel eines interkulturellen Öffnungsprozesses sein können. So finden sich beispielsweise in den Maßnahmen zur interkulturellen Öffnung des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus lediglich Anforderungen an die Schulverwaltung und Lehrkräfte (Baum, Berner, Dischinger u. Schmitz, 2011, S. 36 f.) Der Prozess der interkulturellen Öffnung wird also »nach unten« delegiert. Dass auch das Ministerium selbst Ziel einer interkulturellen Öffnung sein könnte, bleibt dabei außen vor.
- Im Bereich der Personalakquise besteht insbesondere bei Bundes- und Landesbehörden auch das Problem, dass hier eine relativ hohe Anzahl an Beamtinnen und Beamten vorliegt. Während laut Statistischem Bundesamt (2011) in Gemeinden nur etwa 14 % der Beschäftigten verbeamtet sind, sind es auf Bundesebene 41 % und auf Landesebene sogar 64,5 %. Für Beamte gilt die deutsche Staatsangehörigkeit oder die Staatsangehörigkeit eines Mitgliedsstaates der Europäischen Gemeinschaft als Voraussetzung. Bei besonderen Aufgaben dürfen sogar nur Deutsche nach Art. 116 GG berufen werden. In diesem Fall käme nur die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund für einen Beamtenposten infrage.
- Um die Ausgangslage für einen Prozess der interkulturellen Öffnung zu kennen, wäre eine umfangreiche Ist-Analyse wünschenswert. Die Erfahrungen aus der Landesverwaltung NRW zeigen jedoch, dass eine genaue Erfassung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund in Landes- und Bundesbehörden aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich zu sein scheint. Das macht nicht nur eine Bestandsanalyse, sondern auch eine regelmäßige Evaluation der Maßnahmenergebnisse schwierig.

5.4.4 Wie kann man diesen Herausforderungen begegnen?

Die hier aufgeführten Faktoren machen deutlich, dass in Bundes- und Landesbehörden mit überdurchschnittlich hohen Hürden für eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung zu rechnen ist. Wie können diese überwunden werden?

Deutlich wird, dass Einzelmaßnahmen hier nicht weiterführen. Ein ganzheitlicher Ansatz der interkulturellen Öffnung, das wird auch aus der Studie im Auftrag des BMVBS deutlich, ist zwar auch auf kommunaler Ebene wünschenswert; in Landes- und Bundesbehörden ist er jedoch notwendige Bedingung, um den Prozess überhaupt erst anstoßen zu können. Dafür gibt es strukturelle Ursachen: Die drei oben angeführten Gründe für die Bedeutung der interkulturellen Öffnung für Landes- und Bundesbehörden beziehen

sich auf die Ebene der gesamten Organisation: die Reichweite und Zielgruppe der behördlichen Entscheidungen, die gesellschaftlichen Anforderungen sowie die Vorbildfunktion, welche die Behörde einnehmen kann. Das macht deutlich, dass sich die Organisation als Ganzes auf das Thema interkulturelle Öffnung ausrichten muss.

Wie kann man einen ganzheitlichen Ansatz in einer Landes- oder Bundesbehörde realisieren? Es handelt sich um sehr komplexe Organisationen, die aufgrund von strukturellen Rahmenbedingungen und menschlichen Beziehungen und Entscheidungen funktionieren. Dies wird besonders deutlich in dem Organisationsmodell von Glasl (s. Abbildung 1) veranschaulicht:

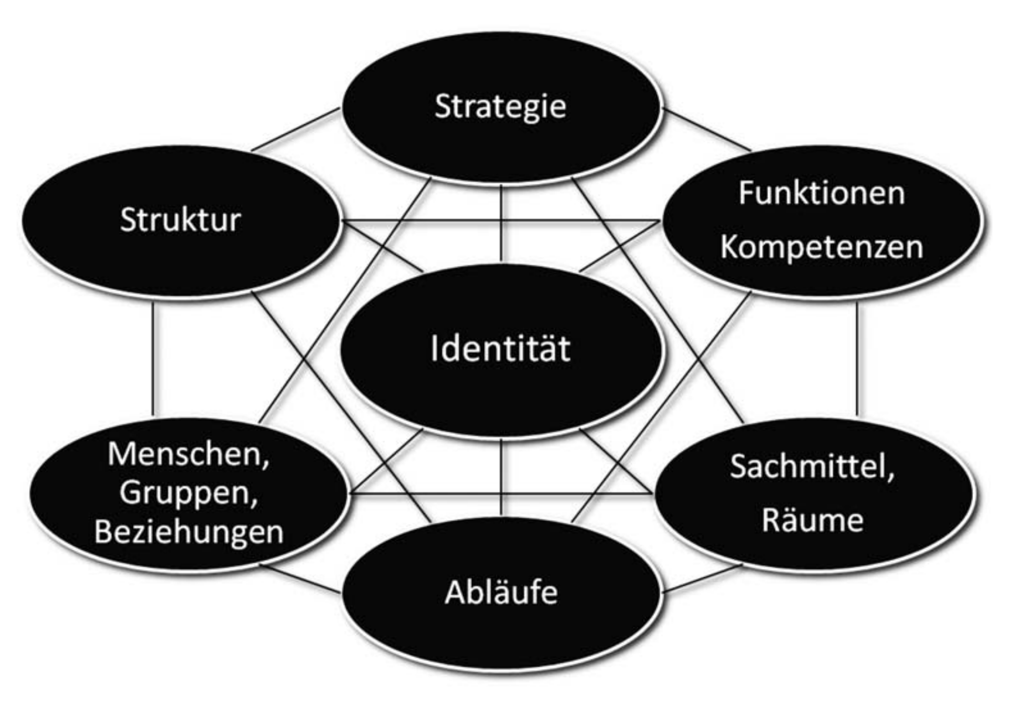


Abbildung 1: Organisationsmodell von Glasl
Quelle: Glasl, 2008

Das hier angeführte Modell beschreibt eine Organisation als Zusammenspiel von sieben, sich gegenseitig beeinflussenden Wesenselementen. Interkulturelle Öffnung als ganzheitlicher Ansatz in Landes- und Bundesbehörden muss bestrebt sein, alle sieben Elemente auf ihre interkulturelle Ausrichtung hin zu überprüfen:

Identität: Damit ist das Leitbild der Organisation gemeint. Insbesondere im Hinblick auf die Reichweite von Landes- und Bundesbehörden sind auch ihre gesamtgesellschaftliche Aufgabe, ihr Sinn und Zweck sowie ihre Vorbildfunktion wichtige Merkmale ihrer Identität. Grad und Tiefe der Verankerung von interkultureller Öffnung im Leitbild der Organisation geben an, in welcher Richtung die Identitätsbildung der Organisation angestrebt wird.

Strategie: Die Strategie bezeichnet die langfristigen Programme und Ziele der Behörde. Das gilt sowohl intern, beispielsweise im Bereich der Personalakquise, als auch extern, also die von der Behörde verfolgte Politik und welche Angebote sie entwickeln möchte. Für Bundes- und Landesbehörden, deren Entscheidungen zum Teil eine sehr große Reichweite besitzen, bedeutet dies, sich darin auch den besonderen Bedürfnissen der vielfältiger gewordenen Gesellschaft bewusst zu sein.

Struktur: Die Struktur bezeichnet den unmittelbaren Organisationsaufbau und dessen Prinzipien: Werden Aspekte wie Gender und Interkulturalität auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen berücksichtigt? Aber auch: Kann die Bundes- oder Landesbehörde von Kontakten zu externen Organisationen, beispielsweise Migrantenverbänden, profitieren?

Menschen, Gruppen, Beziehungen: Diese Aspekte stehen im herkömmlichen Verständnis von interkultureller Öffnung häufig im Vordergrund. Er bezeichnet zum einen das Wissen und Können der Mitarbeiterschaft, zum anderen ihre Beziehungen untereinander (Führungsstile, Betriebsklima etc.). Dieser Aspekt ist sehr wichtig, jedoch nur ein Teilbaustein. Zu betonen ist auch, dass der Prozess der interkulturellen Öffnung auf dieser Ebene unter Umständen erst die Voraussetzungen schafft, um die Organisation als Arbeitgeberin für Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv zu gestalten. Das gilt besonders für Bundes- und Landesbehörden mit einem bis dato eher unterdurchschnittlichen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Diese müssen – beispielsweise durch Vorleistungen im Bereich der interkulturellen Öffnung – als ein für diese Zielgruppe ansprechendes Arbeitsumfeld präsentieren.

Funktionen und Kompetenzen: Hiermit ist weniger die individuelle Kompetenz der Mitarbeiterschaft, sondern die der gesamten Behörde gemeint: Inwieweit ist in der Organisation beispielsweise das Wissen und die notwendige Sensibilisierung vorhanden, um die Strategie oder die Struktur interkulturell auszurichten? Wenn eine Organisation, so wie bei vielen Bundes- und Landesbehörden der Fall, in diesem Bereich noch am Anfang steht, lautet die zentrale Frage: Wie kann diese Kompetenz für die Organisation gewonnen werden?

Prozesse und Abläufe: Nicht nur die Ziele der Behörde, sondern auch ihre Umsetzung sind entscheidend. Wie werden die Arbeitsschritte innerhalb der Behörde kommuniziert? Ist die Überprüfung auf eine interkulturelle Ausrichtung der Entscheidungen Teil der Arbeitsroutine?

Sachmittel und Räume: Gemeint ist die physische Ausgestaltung der Räume, Hinweisschilder, Dekoration und Ähnliches unter dem Gesichtspunkt interkultureller Wahrnehmung und Interpretation.

Eine so umfassende Neuausrichtung der Behörde benötigt die Unterstützung und Steuerung der Führungsebene. Sie muss daher zunächst »top-down« erfolgen, beginnt mit den Führungskräften und soll langfristig als integraler Teil der Organisation sowohl von ihren Strukturen als auch von ihrer Mitarbeiterschaft getragen werden. Aufgrund der sich gegenseitig beeinflussenden Natur der verschiedenen Wesenselemente (nach Glasl, 2008) kann sich das Bewusstsein für interkulturelle Öffnung in der gesamten Behörde nachhaltig etablieren.

Welche besonderen Chancen und Effekte ergeben sich für Landes- und Bundesbehörden aus diesem Ansatz?

- Eine derart konzipierte Organisationsentwicklung hat zunächst den Vorteil, dass sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht zu den alleinigen Adressatinnen und Adressaten der interkulturellen Öffnung macht. Sie kann auf diese Weise auch nicht als Kritik an deren Arbeit oder als Behebung eines Defizits missverstanden werden. Interkulturelle Öffnung wird als Zukunftsaufgabe der gesamten Organisation definiert.
- Interkulturelle Öffnung bezieht in diesem Verständnis ihre Legitimation auch nicht allein aus der individuellen Vermittlung von interkultureller Kompetenz, sie betrachtet die Stellung und Wirkung der gesamten Behörde in dem größeren Kontext einer zunehmend diversifizierten Gesellschaft. So kann dem Argument des fehlenden Kundenkontaktes begegnet werden.
- Die Organisationsentwicklung rückt die Behörde selbst in den Mittelpunkt. Die in Landes- und Bundesbehörden zu beobachtende Tendenz, den Auftrag der interkulturellen Öffnung »nach unten« – also auf die kommunale Ebene oder nachgeordnete Behörden – weiterzureichen, resultiert häufig aus Unkenntnis darüber, was genau damit gemeint ist und wie er sich in der eigenen Behörde umsetzen lässt. Die Unterscheidung in die sieben Wesenselemente macht deutlich, welche Handlungsfelder es in der eigenen Organisation gibt und wo ein Prozess der interkulturellen Öffnung ansetzen kann.
- In der ganzen Organisation realisiert, kann eine interkulturelle Ausrichtung die Behörde als Arbeitgeberin attraktiv machen – gerade auch für hochqualifizierte Menschen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig wird auch die Personalabteilung für den Gewinn ihrer interkulturellen Kompetenz für die Behörde sensibilisiert – sie wird als eine Qualifikation anerkannt und in Bewerbungen entsprechend gewertet.
- Nach wie vor ist es – auch zur Evaluation der bisherigen Maßnahmen – wichtig, regelmäßig den Aufbau der Behörde im Hinblick auf ihre interkulturelle Zusammensetzung zu überprüfen. Die interkulturelle Ausrichtung der Behörde setzt die dafür notwendigen Befragungen in einen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ihre Vertretungsgremien nachvollziehbaren Kontext und lädt zur Mitgestaltung ein. Qualität und Quantität des Rücklaufes auf die freiwillig gemachten Angaben lassen sich dadurch erhöhen.

5.4.5 Fazit

In Landes- und Bundesbehörden ist die Umsetzung einer interkulturellen Öffnung sowohl aus gesellschaftlichen als auch aus innerorganisatorischen Gründen sinnvoll. Sie können so eine Vorbildrolle einnehmen und den Anforderungen einer zunehmend vielfältigeren Gesellschaft besser gerecht werden. Im Gegensatz zur kommunalen Ebene gibt es bislang in dieser Hinsicht nur wenige Bemühungen.

Landes- und Bundesbehörden stehen bei der interkulturellen Öffnung vor besonderen Herausforderungen, die größtenteils aus einem unvollständigen Verständnis über ihre

Ziele und Reichweite resultieren. In einer von der Führungsebene angestoßenen Organisationsentwicklung kann diesen Herausforderungen jedoch begegnet werden. Als allumfassender Ansatz wird die interkulturelle Öffnung auf allen Ebenen der Behörde verinnerlicht und als Teil der Organisationsidentität nachhaltig umgesetzt.

Literatur

Baum, M., Berner, S., Dischinger, A., Schmitz, M (2011). Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. http://www.bayern.de/Anlage10352101/Recherchearbeit%20Interkulturelle%20%C3%96ffnung%20der%20Verwaltung.pdf (15.10.2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010). 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

Bundesregierung (2012). Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin.

Gesemann, F., Roth, R., Aumüller, J. (2012). Stand der kommunalen Integrationspolitik in Deutschland. Studie erstellt für das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.

Glasl, F. (2008). Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Handschuck, S., Schröer, H. (2012). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Schmelz, A. F. (2012). Interkulturelle Öffnung in der Migrationsgesellschaft: Herausforderungen für Kommunen und Verwaltungen. Mondial, 1.

Schröer, H. (2007). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsempfehlungen zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. http://www.i-iqm.de/dokus/IQSchriftenreihe_Band 1.pdf (15.10.2013).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011). Fachserie 1, Reihe 2.2., Migration in Deutschland 2010 (S. 107 ff.). Wiesbaden.

6

Interkulturelle Öffnung in Kirchen und Religionen

Für Wunder muss man beten,
für Veränderungen aber arbeiten.

Thomas von Aquin

Detlef Schneider-Stengel

6.1 Interkulturelle Öffnung der katholischen Kirche

Detlef Schneider-Stengel geht der Frage nach, wie sich die katholische Kirche, die sich seit ihrer Entstehung immer wieder mit interkulturellen und auch interreligiösen Öffnungsprozessen auseinandergesetzt hat, gegenwärtig dieser Herausforderung stellt. Er fokussiert dabei auf interkulturelle und interreligiöse Öffnungsprozesse in der katholischen Kirche zeitlich (seit Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart) und geografisch (Deutschland) begrenzt. Vor allem der Forderung des Zweiten Vatikanischen Konzils nach einer interkulturellen und interreligiösen Öffnung der Kirche geht er nach und entfaltet sie im Hinblick auf verschiedene Sachbereiche. Er fasst den gegenwärtigen Stand interkultureller und interreligiöser Öffnungsprozesse in der katholischen Kirche zusammen und beschreibt, welche Optionen für die Zukunft wichtig sind, um die bestehenden Öffnungsprozesse auszubauen und zu transformieren.

6.1.1 Einleitung

Die katholische Kirche ist mit ca. 1,3 Milliarden Mitgliedern die weltweit größte christliche Konfession. Und auch in Deutschland hat sie mit ca. 24,5 Millionen Anhängern die höchste Mitgliederzahl unter allen Konfessionen und Religionen. Von ihrem Selbstverständnis her ist sie von Anfang an Kirche für alle Menschen (katholon, griech. = allumfassend). Aufgrund dessen hat sie sich seit ihrem Beginn immer mit interkulturellen und auch interreligiösen Öffnungsprozessen auseinandersetzen müssen. Vor allem die Apostelgeschichte und die Paulusbriefe sind dafür beredte biblische Zeugnisse. Diese Aufgabe hat sie in ihrer folgenden zweitausendjährigen Geschichte unterschiedlich bewältigt bzw. nicht bewältigt.

Im Folgenden soll der Fokus hinsichtlich interkultureller und auch interreligiöser Öffnungsprozesse in der katholischen Kirche zeitlich (Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart) und geografisch (Deutschland) begrenzt bleiben. Dafür erfolgt zuerst ein kurzer Aufriss der Migrationsgeschichte in Deutschland seit dem späten 19. Jahrhundert. Im Anschluss wird die Reaktion der katholischen Kirche auf die Migrationsbewegungen bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil dargestellt. Die Forderung des Konzils nach einer interkulturellen und interreligiösen Öffnung der Kirche wird im folgenden Kapitel aufgenommen und in verschiedene Sachbereiche hinein entfaltet. Ein Blick auf den gegen-

wärtigen Stand interkultureller und interreligiöser Öffnungsprozesse in der katholischen Kirche beendet die Bestandsaufnahme. Zum Schluss soll die Frage erläutert werden, welche Optionen für die Zukunft wichtig wären, um die bestehenden Öffnungsprozesse zu erweitern und zu transformieren.

6.1.2 Eine kurze Geschichte der Migration in Deutschland

Deutschlands Geschichte ist immer auch eine Geschichte der Migration. Immer wieder verließen Deutsche ihre Heimat und wanderten ins Ausland (z. B. nach Amerika oder Russland). Umgekehrt kamen Menschen aus dem Ausland nach Deutschland und fanden hier eine neue Heimat. Vor allem durch den expandierenden Bergbau und die aufstrebende Industrie wurden seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts mehr Arbeitskräfte gebraucht, als in der deutschen Bevölkerung zur Verfügung standen. Bis zum Ersten Weltkrieg wurden deshalb ca. 1,2 Millionen Menschen aus dem Ausland als sogenannte Fremdarbeiter angeworben, die meisten davon aus Polen, aber auch Italiener, Ukrainer und Ungarn.

Nach dem Ersten Weltkrieg kam es durch die ausgehandelten Friedensverträge zu Migrationsströmen; ebenfalls flüchteten wegen der Revolutionsunruhen viele zarentreue Bürgerinnen und Bürger aus Russland; die meisten gelangten nach Deutschland. Die Bundeszentrale für politische Bildung schätzt, dass ca. 10 Millionen Flüchtlinge während der Weimarer Republik nach Deutschland kamen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012). Im Zweiten Weltkrieg wurden ca. 12 Millionen ausländische Zwangsarbeiter nach Deutschland verschleppt. Nach dem Zweiten Weltkrieg immigrierten 12 Millionen deutsche Flüchtlinge und Vertriebene nach Deutschland. Ihre Integration dauerte mehr als zehn Jahre.

Schließlich wurden zwischen 1955 und 1973 aufgrund des Arbeitskräftemangels sogenannte Anwerbeabkommen mit verschiedenen Mittelmeerländern abgeschlossen. Dadurch gelangten die sogenannten *Gastarbeiter* nach Deutschland, wobei die Menschen aus der Türkei die größte Gruppe bildeten.

In den folgenden Jahrzehnten bis heute kam es immer wieder zu Flüchtlingsbewegungen. Vor allem Menschen aus Afrika und Asien (z. B. aus Ex-Jugoslawien, Iran, Irak und Vietnam) fanden hier eine neue Heimat sowie die Aussiedler und Aussiedlerinnen aus den Ländern des ehemaligen Warschauer Paktes (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012).

Neben dieser sogenannten regulären Migration gibt es auch eine irreguläre. Damit sind Menschen gemeint, die sich rechtlich gesehen illegal in Deutschland aufhalten. Ihre Zahl wird auf 0,5 bis 1 Millionen Menschen geschätzt.

Die Politik reagierte lange Zeit fast gar nicht auf die Zuwanderung und griff weder steuernd noch gestaltend ein. Lange Zeit herrschte die Vorstellung, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, zumal die Erwartung bestand, dass die Gastarbeiter wieder in ihre Heimat zurückkehren würden. Die meisten aber blieben und holten ihre Familien nach. Erst mit dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 sowie mit der anhaltenden Integrationsdebatte wurden und werden gesetzliche Grundlagen geschaffen, die Zuwanderung sowie Einbürgerung in Deutschland regeln. Zugleich gibt es Ansätze, die Menschen,

die ins Land kommen, nicht mehr sich selbst zu überlassen, sondern Möglichkeiten des Spracherwerbs und der Eingliederung zu schaffen.

6.1.3 Die Reaktion der katholischen Kirche bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil

Die katholische Kirche war und ist von den Migrationsbewegungen der letzten 150 Jahre und damit einhergehend von der Frage nach der interkulturellen und seit 50 Jahren auch von der Frage nach der interreligiösen Öffnung ihrer Institutionen stark betroffen. Denn die größte Zahl der Migrantinnen und Migranten bildeten und bilden bis heute die Katholiken: Insgesamt leben heute ca. 15,7 Millionen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund in Deutschland. Das sind ca. 19,3 % der Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2010). Fächert man diese Zahl nach Religionen aus, so zeigt sich, dass die größte Gruppe mit 5 Millionen Menschen die Katholiken bilden, gefolgt von den Muslimen (ca. 4,2 Millionen). Von den sogenannten irregulären Migrantinnen und Migranten wird angenommen, dass ca. 300.000 bis 500.000 katholisch sind (Miehle, o. J., S. 2). In Deutschland leben zur Zeit 24,5 Millionen Katholikinnen und Katholiken; prozentual umgerechnet bedeutet es, dass davon ca. 21 % einen Migrationshintergrund haben, also jede/r Fünfte (Gerhards u. Scheidler, 2010, S. 64).

Mit der frühen katholischen Sozialbewegung hat die katholische Kirche seit dem 19. Jahrhundert sehr stark auf die wirtschaftlichen und sozialen Problemlagen der Menschen reagiert, die im Zuge der Industrialisierung entstanden. In Deutschland wurden z. B. die sogenannten Sozialverbände (z. B. Kolpingwerk, Katholische Arbeiterbewegung) gegründet, die durch ihr karitatives und politisches Engagement viele Schwierigkeiten beseitigen konnten. Schließlich wurde 1897 der deutsche Caritasverband ins Leben gerufen, der sich vor allem um die katholischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten kümmerte, damit sie in Deutschland Fuß fassen konnten (siehe dazu Kapitel 6.2).

Die meisten Menschen, die im Zuge der Arbeitsmigration zwischen 1880 und 1914 nach Deutschland kamen, waren katholisch. »In einigen deutschen Großstädten verfügten die Zuwanderer bereits Anfang des 20. Jahrhunderts über eigene Seelsorgestellen. In der Regel wurden diese katholischen Migranten – sofern es sich um größere Gruppen handelte – von Priestern der eigenen Volks- oder Sprachgruppe betreut« (Scheidler u. Miehle, 2010, S. 36). Zum Teil gab es aber auch schon ab der Mitte des 19. Jahrhunderts Orden, die sich um die Migrantinnen und Migranten kümmerten; zum Teil kam es zu Ordensneugründungen, die ihren Hauptauftrag in der Seelsorge der eingewanderten Menschen sahen und dementsprechend muttersprachliche Priester zur Verfügung stellten, wie z. B. die Scalabriniani, die die italienischsprachigen, oder die Amigonianer, die die spanischsprachigen Migrantinnen und Migranten betreuten.

1914 wurde vom Vatikan das Dekret *Ethnografica studia* erlassen. Darin wird vor allem den Bischöfen in denjenigen Bistümern, in denen viele Migrantinnen und Migranten leben, nahegelegt, dass sie sich dieser Menschen karitativ und seelsorglich annehmen sollen. Es

reiche nicht aus, Priester aus den entsprechenden Heimatländern zu rekrutieren, sondern es sollen auch einheimische Priester auf die Seelsorge mit Einwanderinnen und Einwanderern sprachlich und kulturell vorbereitet werden. Schließlich regelte das Dekret *Magni Semper* 1918, dass die Konsistorialkongregation (Kongregation für die Bischöfe) in Rom die Priester für die Seelsorge an Migrantinnen und Migranten bevollmächtigt und den einzelnen Bistümern zuführt.

Nach den Erfahrungen der Weltkriege mit ihren riesigen Migrationsströmen erließ Papst Pius XII. die Konstitution *Exsul Familia,* die heute »als ›Magna Charta‹ der Kirche für die Migrantenpastoral« (Fernández Molina, 2005, S. 89) gilt. In ihr werden zwei Sachverhalte festgelegt:

- Zum einen soll die kirchenrechtliche Möglichkeit zur Gründung von Pfarreien ausgedehnt werden, die nicht – wie üblich – einem Territorium zugeordnet sind, sondern für Migrantinnen und Migranten einer bestimmten Nationalität oder eines Sprachraums errichtet werden sollen (die sogenannten *muttersprachlichen Gemeinden*).
- Zum anderen wird jetzt den Bischöfen die Aufgabe erteilt, in Absprache mit der Konsistorialkongregation im Vatikan entsprechende Pfarreien zu gründen und Seelsorger zu finden bzw. auszubilden, die mit der jeweiligen Sprache und Kultur vertraut sind. Diese Seelsorger haben aber nicht nur genuin pastorale Aufgaben, sondern sie sollen zugleich die Brücke bilden zum Aufnahmeland, so dass sich Einheimische und die Mitglieder der muttersprachlichen Gemeinden begegnen können.

Pius XII. reagierte damit auf die Not vieler Migrantinnen und Migranten, die nach dem Zweiten Weltkrieg und dem nachfolgenden Kalten Krieg nicht mehr in ihre Heimatländer zurückkehren konnten oder aus ihnen fliehen mussten. Die einheimische Bevölkerung sollte dazu beitragen, dass sich die Migrantinnen und Migranten in ihrer Heimat einleben und wohlfühlen konnten. Zugleich sollten aber die Kultur und Sprache der alten Heimat nicht verloren gehen. Ebenso haben alle Katholikinnen und Katholiken ein Anrecht auf Seelsorge, egal wo sie sich – gewollt oder ungewollt – befinden. In Deutschland verschärfte sich schließlich die Frage nach der Seelsorge von Menschen aus dem Ausland. Nach den Anwerbeabkommen entstanden ab 1955 verstärkt *muttersprachliche Gemeinden.*

Das Zweite Vatikanische Konzil (1962) gilt schließlich als »Kopernikanische Wende« für die katholische Kirche. Unter dem Leitwort des *Aggiornamento* (Aktualisierung) sollte sich die Kirche für die moderne Welt öffnen. Die Beschlüsse des Konzils führten zu einer gewaltigen Reformbewegung, die nicht nur nach innen hin wirkte, sondern auch nach außen. Die Pluralität der Kulturen und Religionen wird wertgeschätzt und positiv gesehen. Von daher sind die wichtigsten Begriffe des Konzils *Kommunikation* und *Dialog.* Es geht also nicht mehr um ein mehr oder weniger friedliches Nebeneinander, sondern um ein fruchtbares Miteinander der Kulturen und Religionen. Dafür müssen aber Öffnungsprozesse initiiert werden.

Aufseiten der Kirche wurde der eigene Öffnungsprozess zur Welt hin als *Inkulturation* bezeichnet. Damit würdigte das Zweite Vatikanische Konzil schon bestehende und anfäng-

liche Prozesse, ihre Botschaft, Liturgie und Handlungskonzepte in die jeweiligen unterschiedlichen Kulturen und Sprachen der Welt zu übersetzen und legte sie in entsprechenden Erlassen als verbindlich fest. So durften z. B. Gottesdienste jetzt in der Landessprache gehalten werden und nicht mehr in Latein. Zugleich wurden schon bestehende interkulturelle und interreligiöse Dialoginitiativen bestärkt, wie sie z. B. die Weißen Vätern und Dominikaner mit Muslimen in Nordafrika oder die Jesuiten mit Buddhisten in Ostasien pflegten. Die Erklärung des Konzils über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* fordert die Katholikinnen und Katholiken geradezu zum interreligiösen Dialog auf.

Zugleich betonte das Zweite Vatikanische Konzil im Rekurs auf die biblischen Texte, dass die Aufnahme des Fremden sowie seine Gleichstellung mit den Einheimischen zum Wesen des Christentums gehören. Immer wieder wird sowohl im Alten als auch im Neuen Testament darauf hingewiesen, dass Gottes Liebe allen Menschen gilt, und zwar ganz besonders denjenigen, die ihre Heimat verlassen und woanders neu anfangen müssen. Von daher sollen sich die Menschen in den Aufnahmeländern der Kultur und Religion der Migrantinnen und Migranten öffnen und ihnen helfen, ein gutes und selbstbestimmtes Leben zu führen.

6.1.4 Interkulturelle und interreligiöse Öffnung als Aufgabe der Kirche

Die Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils können als »Initialzündung« für eine systematische Auseinandersetzung mit interkulturellen und interreligiösen Öffnungsprozessen in der katholischen Kirche angesehen werden. Sie führten zu Innovationen auf den institutionellen und strukturellen (Leitungs-)Ebenen sowie in den Bereichen der Wissenschaft (Theologie) und Pastoral.

Im Vatikan, also auf der höchsten Leitungsebene, entstand in der Kongregation der Bischöfe 1965 das Sekretariat für die Nichtchristen, das 1988 zum Päpstlichen Rat für den interreligiösen Dialog umbenannt wurde. Seine Aufgabe ist die Förderung und Begleitung des interreligiösen Dialogs in den einzelnen Ländern. Ebenfalls wurde 1970 eine eigene Kommission für die Migrantenseelsorge eingerichtet, die 1988 den Namen »Päpstlicher Rat der Seelsorge für die Migranten und Menschen unterwegs« erhielt. Auch in seinen Verlautbarungen ging der Apostolische Stuhl auf die Frage der interkulturellen und interreligiösen Öffnung der Kirche auf Weltebene ein. Herausragend sind dabei die Schriften »Dialog und Verkündigung« sowie die Instruktion *Erga migrantes caritas Christi* (Die Liebe Christi zu den Migranten).

Im neuen Kirchenrecht von 1983 wird zudem festgelegt, dass weiterhin muttersprachliche Gemeinden gegründet werden sollen, wenn es erforderlich ist. Ebenso kann weiterhin als Vertreter des Bischofs in einer Diözese ein Bischofsvikar ernannt werden, der für die Sonderseelsorge der Migrantinnen und Migranten in den einzelnen Bistümern zuständig ist. Diese Position kann aber auch an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Generalvikariaten delegiert werden.

In Deutschland wurden die Ergebnisse und Innovationen des Zweiten Vatikanischen Konzils in der Würzburger Synode (1971–1975) aufgenommen und daraus Handlungskonzepte für die Pastoral formuliert. Die Mitglieder der Synode waren der festen Überzeugung, dass die Frage der interkulturellen und auch interreligiösen Öffnung der Kirche eine hohe Priorität hat, da hier vieles in der Vergangenheit versäumt wurde. Von daher war auch gleich das zweite Dokument, das in der Synode 1973 verabschiedet wurde, der Beschluss »Der ausländische Arbeitnehmer – eine Frage an die Kirche und die Gesellschaft«. Die bisherigen Ansätze liefen vor allem darauf hinaus, in einem paternalistischen Sinne den Migrantinnen und Migranten eine seelsorgliche Versorgung angedeihen zu lassen und Möglichkeiten der Pflege ihrer Kultur und Sprache zu bieten, wobei der jeweilige Pfarrer eine Brückenfunktion zur Aufnahmegesellschaft hatte. Weiterhin gab es nur vereinzelt Kontakte zu Menschen muslimischen und alevitischen Glaubens, die durch die Anwerbeabkommen vor allem aus der Türkei und aus nordafrikanischen Staaten gekommen waren.

Im Beschluss »Der ausländische Arbeitnehmer« wird nun die Forderung formuliert, dass sich Kirche und Gesellschaft für die genannten Gruppen öffnen müssen. Weiterhin verweist die Synode auf die sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die Migrantinnen und Migranten erfahren, und nimmt sich selbst in die Verantwortung, bei deren Lösungen zu helfen.

Während sich das katholische Werk der Caritas aufgrund seines diakonischen Auftrages schon relativ früh um die Betreuung, Begleitung und Beratung der Migrantinnen und Migranten kümmerte (siehe dazu Kapitel 6.2xy), indem es Menschen ausländischer und nichtchristlicher Herkunft einstellte, tun sich auch gegenwärtig – wie die deutsche Aufnahmegesellschaft selbst – die Gemeinden und Pastoral vor Ort eher schwer, mit der von kirchenamtlicher Seite formulierten Forderung nach interkultureller und auch interreligiöser Öffnung umzugehen. Es bestand und besteht immer noch eine große Ungleichzeitigkeit: Während auf den unterschiedlichen Leitungsebenen in der katholischen Kirche die Notwendigkeit und Wichtigkeit interkultureller und interreligiöser Öffnungsprozesse gesehen und auch entsprechend gehandelt wurde und wird, sind die Prozesse auf der Ebene der Pfarreien und Gemeinden meistens noch ein Randthema. Es entwickelten sich auf personeller und informeller Ebene Kontakte und auch einige Initiativen, die sich für den interkulturellen und interreligiösen Dialog in einem gewissen Gebiet (Gemeinde, Stadt oder Kreis) verantwortlich fühlen. Dennoch bleibt das Thema bisher nur einigen wenigen vorbehalten.

Die Deutsche Bischofskonferenz reagierte mit der Einsetzung entsprechender Kommissionen und Unterkommissionen auf die Forderungen der Würzburger Synode. Heute befassen sich vor allem die Migrationskommission und die Unterkommission für den interreligiösen Dialog (zugeordnet der Kommission Weltkirche) mit der Frage nach geeigneten Öffnungsprozessen. Weiterhin zeigt sich die Wichtigkeit des Themas in den Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz im Anschluss an die Würzburger Synode. Gerade die Schriften »… und der Fremdling, der in deinen Toren ist« (Gemeinsamer Text mit der EKD), »Leben in der Illegalität in Deutschland«, »Integration fördern – Zusammenleben

gestalten« und »Eine Kirche in vielen Sprachen und Völkern« bieten sehr hilfreiche Analysen und Hilfestellungen für interkulturelle Öffnungen in der Pastoral. In der Weitererführung gewinnt das Thema Interreligiosität und hier vor allem der christlich-islamische Dialog immer mehr an Wichtigkeit. Die Verlautbarungen und Arbeitshilfen »Christen und Muslime in Deutschland«, »Christen und Muslime: Partner im Dialog«, »Moscheebau in Deutschland« sowie die »Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen« fördern das Miteinander der Religionen vor Ort in den Städten und Pfarreien.

In der katholischen Theologie führte das Zweite Vatikanische Konzil zu zahlreichen Innovationen, darunter auch in der Reflexion von interkulturellen und interreligiösen Fragestellungen. Es entstanden eigene Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. die Theologie der Religionen, die interkulturelle Theologie und die Dialogtheologien. So gelangten außereuropäische Theologen und Theologien aus Lateinamerika (Befreiungstheologie), Afrika sowie Asien (vor allem Indien) nach Europa und Deutschland und transformierten die vom Vatikanum II ausgehenden Ansätze. Es kam weiterhin in Deutschland zu einer intensiven und kritischen Reflexion des eigenen Verhältnisses zu den Weltreligionen und zur katholischen Missionsgeschichte. Weiterhin wurden hilfreiche Dialogmodelle und didaktische und methodische Analysen für ein fruchtbares interkulturelles und interreligiöses Lernen im Kindergarten, in der Schule und Erwachsenenbildung entwickelt. Die katholischen Akademien und Bildungswerke griffen diese Innovationen auf und vermittelten sie in die Bistümer und Gemeinden hinein.

6.1.5 Der gegenwärtige Stand

Der ehemalige Nationaldirektor für die Ausländerseelsorge im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Wolfgang Miehle, bringt die gegenwärtige Situation auf den Punkt, wenn er sagt: »Es ist in unserer Gesellschaft und unseren Kirchengemeinden immer noch zu wenig gelungen, den grundlegenden Perspektivenwechsel vom Misstrauen und der Abwehrhaltung gegenüber Migranten hin zur Anerkennung der durch sie sich auch ergebenden Chancen einer vielfältigen sozialen, intellektuellen und kulturellen Bereicherung unserer Gesellschaft zu vollziehen« (Miehle, o. J., S. 11).

Heute gibt es insgesamt 408 muttersprachliche Gemeinden für 30 verschiedene Volks- oder Sprachgruppen. In ihnen soll die Seelsorge in der jeweiligen Muttersprache durch Priester und andere pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Diakone, Pastoral- und Gemeindereferentinnen und -referenten) gewährleistet werden. Da die Migrationsströme weltweit eher zu- als abnehmen, entstehen in den deutschen Diözesen auch weiterhin neue muttersprachliche Gemeinden. So gibt es z. B. im Bistum Essen seit 2008 eine chaldäische Gemeinde, die sich aus arabischsprechenden Christinnen und Christen zusammensetzt, die vor allem aus dem Irak geflohen sind.

Trotz dieser relativ großen Zahl gibt es aber immer noch sehr wenige Projekte, die auf eine interkulturelle Öffnung hinarbeiten. Im Gegensatz zur Caritas, die sich dieser Aufgabe sehr früh und systematisch gestellt hat, sind auf der Ebene der Pastoral nur vereinzelt

Angebote zu finden. So wird in einigen Gemeinden versucht, interkulturelle Katechese-Projekte im Bereich der Vorbereitung auf die Erstkommunion und Firmung sowie der Tauf- und Ehepastoral auf den Weg zu bringen. Weiterhin werden Begegnungsräume geschaffen, z. B. auf Pfarr- oder Gemeindefesten, in denen sich die muttersprachlichen Gemeinden meistens kulturell präsentieren (Musik, Tanz, heimische Gerichte und Getränke). Diese Projekte und Begegnungen sind aber meistens punktuell und nicht unbedingt auf Dauer gestellt. Eine durative Arbeit an Öffnungsprozessen gibt es in den Pfarreien oder Gemeinden eher selten. Entsprechende Initiativen – sofern sie existieren – sind eher auf der Ebene der Stadt oder eines größeren Gebietes zu finden.

Im Bereich der offenen katholischen Jugendarbeit, vor allem bei den sogenannten »Offenen Türen«, ist Interkulturalität und Interreligiosität eher die Regel als die Ausnahme. Insbesondere in sozialen Brennpunkten hat sich diese Arbeit bewährt. Sie wird aber meistens nicht von Pfarreien oder Gemeinden geleistet, sondern ist oft in Trägerschaft von Orden oder über-pfarramtlichen Einrichtungen wie den katholischen Jugendämtern.

Zwei weitere positive Beispiele sind die »Interkulturelle Woche« und die Fortbildung zur »Kulturmittlerin« der Katholischen Frauengemeinschaft Deutschlands. Die Deutsche Bischofskonferenz, der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie die Griechisch-Orthodoxe Metropolie begehen seit 1975 immer Ende September die sogenannte Interkulturelle Woche (bis 1991 »Woche der ausländischen Mitbürger«). Diese Initiative der drei Konfessionen möchte Anstöße geben für ein gutes Miteinander von Menschen verschiedener kultureller Herkunft in Deutschland (http://www.interkulturellewoche.de). Die Katholische Frauengemeinschaft Deutschland bot beispielsweise zwischen 2008 bis 2010 die Fortbildung zur Kulturmittlerin an, die von 28 Frauen besucht wurde. Ihr Ziel war die verstärkte Sensibilisierung der Umwelt vor Ort für interkulturelle Öffnungsprozesse. Die durchgeführten Projekte waren durchweg erfolgreich und hatten eine hohe gesellschaftliche Resonanz (Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands, 2011, S. 18–38).

Interreligiöse Öffnungsprozesse haben ähnliche Schwierigkeiten wie die interkulturellen. Es gibt relativ viele punktuelle Begegnungen, so z. B. beim Fastenbrechen im Ramadan, bei Moschee- oder Kirchenführungen oder multireligiösen Friedensgebeten. Eine dauerhafte Bearbeitung des Themas liegt aber auch hier eher in der Hand von kirchlichen bzw. interreligiösen Initiativen, die meistens nicht an eine Gemeinde oder Pfarrei gebunden sind. Die Bistümer, in denen relativ viele Nichtchristinnen und Nichtchristen (vor allem Muslime) leben, haben auf Diözesanebene und zum Teil auch auf Kreis- und Stadtebene Dialogbeauftragte eingesetzt, um interreligiöse Öffnungsprozesse zwischen Christen und Nichtchristen zu initiieren und zu begleiten. Ihr Einsatz hat zum Teil zu einem merklichen Anstieg der interreligiösen Aktivitäten geführt.

Ebenfalls haben interkulturelle und interreligiöse Öffnungsprozesse auch in den katholischen Kindertagesstätten und Schulen stattgefunden. Entsprechende Fortbildungsprogrammen sind für die Erzieherinnen und Erzieher sowie für die Lehrerinnen und Lehrer ins Leben gerufen worden. Auch beinhalten die Rahmenpläne für den Religionsunterricht der Primarstufe sowie der Sekundarstufen immer wieder die Auseinandersetzung

mit anderen Kulturen und Religionen. Weiterhin haben vor allem viele Kindertagesstätten und Grundschulen die Elternarbeit als wertvollen Schlüssel für Öffnungsprozesse entdeckt und entwickelt.

Ein weiteres Feld, das zurzeit immer stärker erschlossen wird, ist die interkulturelle und interreligiöse Seelsorge. So hat es schon gemeinsame Schulungen von muslimischen und christlichen Seelsorgern in der Notfallbegleitung gegeben. Ebenso gibt es in der Krankenhausseelsorge und im Bereich der Palliativ-Care-Ansätze, die unterschiedliche kulturelle Herkunft ins Auge zu fassen. So können z. B. gerade Demenzpatientinnen und -patienten aktiviert werden, wenn sie in der Muttersprache beten. Gegenwärtig bildet sich außerdem mit Hilfe christlicher Seelsorgerinnen und Seelsorge ein eigener Ansatz der Begleitung von Menschen muslimischen Glaubens heraus.

Letztendlich hat auch die Liturgie ihren Anteil: So gibt es bei Gottesdiensten, die vor allem oder ausschließlich von deutschstämmingen Menschen besucht werden, immer wieder die Möglichkeit, Elemente aus anderen Kulturen aufzunehmen. Gerade wenn Gastpriester aus Afrika oder Indien in einer deutschen Gemeinde aushelfen oder Gemeindegruppen aus Partnerdiözesen zu Gast sind, kann dies für kulturelle Adaptionen genutzt werden. Oder wenn in der Nachbarschaft eine muttersprachliche Gemeinde vorhanden ist, können gegenseitige Gottesdienstbesuche, »Kanzeltausch« der Priester oder kirchenmusikalischer Austausch stattfinden.

6.1.6 Wie soll es weitergehen?

Wenn es um interreligiöse und interkulturelle Öffnungsprozesse in der katholischen Kirche in Deutschland geht, so kann ein Bonmot von Max Weber gelten, dass es dabei um das langsame Bohren dicker Bretter geht. Positiv formuliert: Es gibt bereits ein umfassendes Problembewusstsein. Das ist an den hilfreichen Analysen sichtbar, den rechtlich-pastoralen Anweisungen und Anforderungsprofilen der offiziellen und theologischen Dokumente. Dagegen besteht auf der Seite der Pastoral noch ein Nachholbedarf hinsichtlich deren Umsetzung in die Praxis. Dies hat unter anderem seine Gründe in einer starken Selbstbezogenheit der Gemeinden (die zum einen nach der Sinus-Studie auf Milieuverengungen, zum anderen aber auch auf den zum Teil starken Umstrukturierungen der letzten Jahre beruht) sowie in einer meist diffusen Angst vor dem anderen und in einem Gefühl der Unsicherheit, sich in kulturell und religiös verschiedenen Räumen zu bewegen. Auf der anderen Seite, so die These, wird die Frage der interkulturellen Öffnung jedenfalls für die katholische Kirche in Deutschland auch eine Frage der eigenen Zukunft werden. Im Folgenden sollen diese Aussagen entfaltet werden.

Im Rahmen der offiziellen Dokumente haben vor allem die Instruktion *Erga migrantes caritas Christi* sowie die Arbeitshilfe *Eine Kirche in vielen Sprachen und Völkern* darauf aufmerksam gemacht, dass gerade hinsichtlich der interkulturellen Öffnungsprozesse ein dringender Bedarf herrscht, zumal die Situation an Komplexität zugenommen hat. In Deutschland lebt

zum Teil schon die vierte Generation von ehemaligen Arbeitsmigrantinnen und -migranten und Flüchtlingen (z. B. Iraner, die in den 1950er Jahren nach Deutschland kamen). Diese Menschen haben das, was Naika Foroutan im Hinblick auf Edward Said eine »hybride Identität« nennt, weil sie oft in mehreren Kulturen und Sprachen groß geworden sind. »Hybridität tritt auf in Situationen kultureller Überschneidung, d. h., teilweise antagonistische Denkinhalte und Logiken aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen oder religiösen Lebenswelten werden zu neuen Handlungs- und Denkmustern zusammengesetzt. Es kommt zu einer Infragestellung traditioneller Zugehörigkeitskriterien und einer Rekonstruktion von Identität. Dies erzeugt Reibung und Energie, die sich sowohl negativ in Abgrenzungsritualen entladen kann, die aber auch positiv zur Erneuerung überkommener gesellschaftlicher Strukturen beitragen kann. Hybride Identität wird hier im Sinne Edward Saids als variabel, kontextuell und in stetem Wandel verstanden. Es entsteht ein dynamisches Spiel der Zugehörigkeiten in einer komplexen Struktur der Mehr-Heimigkeit« (Foroukan, 2009.

Die beiden kirchlichen Dokumente rufen dazu auf, dass die Kirche die Fähigkeiten und Kompetenzen der Menschen mit hybrider Identität in den muttersprachlichen Gemeinden fördert, damit sie als Kulturvermittlerinnen und -vermittler nach außen und nach innen wirken können. Weiterhin sollen die muttersprachlichen Gemeinden wissenschaftlich, strukturell und organisatorisch begleitet werden, da sie für viele Migrantinnen und Migranten, die heute und in Zukunft nach Deutschland kommen, eine erste Anlaufstelle sind (z. B. nehmen viele spanische muttersprachliche Gemeinden zurzeit Menschen aus lateinamerikanischen Staaten auf). So werden die muttersprachlichen Gemeinden selbst zu kulturellen Vermittlern zwischen der deutschen Aufnahmegesellschaft und den ankommenden Migrantinnen und Migranten.

Den deutschen Gemeinden wird dezidiert nahegelegt, sich interkulturell und interreligiös zu öffnen. Theologisch wird diese Aufforderung damit begründet, dass der und das Fremde eine zentrale biblische und theologische Kategorie ist. Die wertschätzende Öffnung zum Fremden hin vertieft und erweitert die Humanität und führt schließlich die Menschen zu ihrer wahren Bestimmung, nämlich den Nächsten zu lieben wie sich selbst. Monika Scheidler (2002) hat in ihrer Studie »Interkulturelles Lernen in der Gemeinde« aufgezeigt, dass Forderungen, vor allem wenn sie moralisch akzentuiert werden, letztendlich das Gegenteil bewirken. Die diffuse Angst vor dem Fremden und anderen kann nur abgebaut werden, wenn durch gezielte Projekte Beziehungen aufgebaut und verstärkt werden. Interkulturelle und interreligiöse Öffnung gelingt nur dann, wenn behutsam und in kleinen Schritten Menschen aufeinander zugehen können. Dafür bedarf es der Begleitung, wie sie z. B. durch die Dialogbeauftragten in den Bistümern gewährleistet wird.

Insgesamt zeigt sich, dass es auch einige Interessierte gibt, die sich sehr gerne im interkulturellen und interreligiösen Dialog engagieren möchten, sich aber nicht trauen, weil ihnen das »Handwerkszeug«, die Tools, fehlen. An dieser Stelle müssten die Bistümer ansetzen und entsprechende Fortbildungen für ihre ehren- und hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anbieten. Die Verlautbarung »Dialog und Verkündigung« macht schon darauf aufmerksam, dass man heute oft der Vorstellung begegnet, der interkultu-

relle oder interreligiöse Dialog sei eine Diskussion, bei der sich gebildete Fachleute über Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen. Aufgrund dieser Überzeugung fühlen sich aber viele überfordert und haben den Eindruck, sie könnten nichts oder nicht viel zum Dialog und damit zur Öffnung beitragen.

Das Dokument *Dialog und Verkündigung* fasst aber den interkulturellen und interreligiösen Dialog viel weiter. In der Nr. 9 heißt es: »Dialog bezeichnet nicht nur das Gespräch, sondern das Ganze der positiven und konstruktiven Beziehungen mit Personen und Gemeinschaften […], um sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern.«

In der Nr. 42 desselben Dokuments werden vier verschiedene Ebenen des Dialogs unterschieden, die gleichberechtigt sind und keiner Reihenfolge unterliegen. Es sind folgende Ebenen:

– Dialog des Lebens: Menschen verschiedener Kulturen und Religionen leben als Nachbarn zusammen, gehen z. B. in dieselben Geschäfte oder treffen sich als Eltern im Kindergarten oder in der Schule und vieles mehr. Diese vielfältigen Berührungspunkte im Alltag sollen in einer offenen und von gegenseitigem Respekt getragenen Atmosphäre stattfinden.
– Dialog des Handelns: Für Menschen verschiedener Kultur und Religion stellen sich, wenn sie zusammenleben, oft dieselben Schwierigkeiten und Probleme, aber auch solche, die mit der eigenen Herkunft zu tun haben. Gemeinsame Lösungen zu finden, gemeinsam an »einem Strang zu ziehen«, ist für den Dialog sehr hilfreich. So ist z. B. die Einrichtung »Runder Tische« in Stadtteilen, an denen alle religiösen und kulturellen Gruppen vertreten sind oder die gemeinsame Planung und Durchführung von Festen ein fester Bestandteil des gemeinsamen Handelns und der Öffnung geworden.
– Dialog des wissenschaftlichen Austausches: Hier kommen die Spezialistinnen und Spezialisten zum Zug, die Dialog- und Öffnungsprozesse begleiten und reflektieren. Zugleichen können hier Interessierte vertiefte Informationen bekommen.
– Dialog der religiösen Erfahrung: Jede Religion hat ihre eigene Tradition des Gebets, der Liturgie, der Meditation und anderer spirituellen Formen ausgebildet. Aber auch innerhalb des Katholizismus gibt es viele verschiedene Traditionen hinsichtlich der Feier von Festtagen, des Gottesdienstes und vielem mehr. Diesen Reichtum der religiösen Traditionen zu teilen, ist für den Dialog und die Öffnungsprozesse sehr hilfreich. Gemeinsame Gebete, multireligiöse Gottesdienste, Abrahamsfeste, Flamencomessen und vieles mehr bieten dazu Möglichkeiten.

Alle vier Ebenen des Dialogs fördern Öffnungsprozesse und brauchen Menschen, die sich darauf einlassen. Entsprechende Trainings und Fortbildungsangebote erweitern den Handlungsspielraum und den Erfahrungshorizont und helfen damit, angstfreier, reflektierter und selbstbewusster sich in diese Prozesse hineinzubegeben.

Der oben angesprochene Selbstbezug vieler Gemeinden – und das betrifft auch zum Teil die muttersprachlichen Gemeinden – verhindert oft interkulturelle und interreligiöse Öffnungsprozesse. Das ist aber angesichts der pastoralen Situation kontraproduktiv. Der immer stärker werdende Priestermangel, aber auch der zunehmende Rückgang

der gesamten personalen Pastoral (Diakone, Pastoral- und Gemeindereferentinnen/-referenten) sowie eine stark idealisierte Gemeindetheologie (»Gemeinde als Familie«), die den Selbstbezug übermäßig gefördert hat, und die schwindenden finanziellen Ressourcen führen zu einer Situation, die von den Gläubigen permanent als Mangel erlebt wird. Es wäre für das Überleben der katholischen Kirche von immenser Wichtigkeit, wenn sie sich in zweifacher Hinsicht interkulturell öffnen würde:

Zum einen wird der Mangel an pastoralem Personal, vor allem hinsichtlich der Priester, nicht mehr aus dem eigenen Bestand behoben werden können. Der »Import« aus anderen Ländern wäre eine durchaus denkbare Lösung. Dieses Modell ist aber auch für beide Seiten, den deutschen Gemeinden und den Priestern, eine Herausforderung, wie die Studie »Die Situation ausländischer Priester in Deutschland« zeigt. Sie bedarf oft der Geduld und Kreativität. Wo es gelingt, gibt es immer eine hohe Zufriedenheit und ein Gefühl der Bereicherung sowohl aufseiten der Gemeinde als auch des Priesters.

Zum anderen war und ist im weltkirchlichen Maßstab der Mangel schon immer Realität im pastoralen Alltag. Von daher gibt es z. B. aus Lateinamerika und Afrika pastorale Konzepte, die aus der Mangelsituation eine Tugend machen und sehr kreative Lösungen und Handlungsmöglichkeiten erarbeitet haben. Eine Adaption und Transformation dieser pastoralen Konzepte für die europäische bzw. deutsche Kirche wäre sehr hilfreich.

Letztendlich bleiben aber trotz aller Vorbereitung und Planung interreligiöse und interkulturelle Öffnung und der Dialog lediglich Exposure-Prozesse, deren Folgewirkungen schwierig einzuschätzen sind. Die Steuerungsmöglichkeiten solcher Prozesse sind eher eingeschränkt, was das ganze Geschehen aber auch spannend und lebendig macht. Deshalb ist diese Form der Lebendigkeit zu befürworten, da sie für Innovationsimpulse im Blick auf die interkulturelle Öffnung der katholischen Kirche größtenteils brauchbar sind.

Quellen

Codex iuris Canonici (1983). http://www.codex-iuris-canonici.de (25.08.2012).

Der ausländische Arbeitnehmer – eine Frage an Kirche und Gesellschaft. In Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976), Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe (S. 365–410). Freiburg u. a.: Herder.

http://www.interkulturellewoche.de

Hünermann, P. (Hrsg.) (2004). Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil, Bd. 1, Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-Deutsche Studienausgabe. Freiburg: Herder.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1997). »… und der Fremdling, der in deinen Toren ist.« Gemeinsames Wort der Kirchen zu Migration und Flucht. Gemeinsame Texte, 12. Bonn, Frankfurt a. M. u. Hannover.

Pius PP. XII (1952). Constituio apostolica *Exsul Familia.* AAS, 44, 649–704.

Sacra Congregatio Consistorialis (1914). Decretum de Sacerdotibus in certas quasdam regiones demigrantibus *Ethnografica Studia.* AAS, VI, 182–186.

Sacra Congregatio Consistorialis, (1919). Decretum de Clericis in certas quasdam regions demigrantibus *Magni Semper.* AAS, XI, 39–43.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1991). Dialog und Verkündigung. Überlegungen zum Inter-

religiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi. Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog. Kongregation für die Evangelisierung der Völker. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, 10. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2003a). Christen und Muslime in Deutschland. Arbeitshilfen, 172. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2003b). Eine Kirche in vielen Sprachen und Völkern. Leitlinien für die Seelsorge an Katholiken anderer Muttersprachen. Arbeitshilfen, 171. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2004a). Instruktion *Erga migrantes caritas Christi* (Die Liebe Christi zu den Migranten). Päpstlicher Rat der Seelsorge für die Migranten und Menschen unterwegs. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, 165. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2004b). Integration fördern – Zusammenleben gestalten. Wort der deutschen Bischöfe zur Integration von Migranten. Die deutschen Bischöfe, 77. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2006). Christen und Muslime – Partner im Dialog. Stimmen der Weltkirche, 38. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2008). Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen (2., überarb. u. aktual. Aufl.). Arbeitshilfen, 170, Bonn.

Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2012). Dossier Migration. https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration (15.08.2012).

Fernández Molina, C. (2005). Katholische Gemeinden anderer Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland (Aus Religion und Recht, Bd. 2). Berlin: Frank & Timme.

Foroutan, N. (2009). Projektbeschreibung. Hybride europäisch-muslimische Identitätsmodelle. http://www.heymat.hu-berlin.de/Projekt (10.08.2012).

Gabriel, K., Leibold, S., Achtermann, R. (2011). Die Situation ausländischer Priester in Deutschland. Ostfildern: Grünewald.

Gerhards, K., Scheidler, M. (2010). Die Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund – Sinus 2007/08. In M. Scheidler, C, Hofrichter, T. Kiefer (Hrsg.), Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis. München: Deutscher Katechetenverein e. V.

Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (2011). Dokumentation: Grenzen überschreiten – gemeinsam lernen – Integration gestalten. Fortbildung zur Kulturmittlerin – ein Modellprojekt der kfd. Düsseldorf: Knipping Druckerei und Verlag GmbH.

Miehle, W. (o. J.). Eine Kirche in vielen Sprachen, Völkern und Riten. Seelsorge für Katholiken anderer Muttersprache in Deutschland. http://www.drs.de/fileadmin/HAV/Gemeinde/GKaM_Broschuere_Miehle–090331.pdf

Reimer, J. (2011). Multikultureller Gemeindeaufbau. Versöhnung leben. Marburg a. d. Lahn: Francke.

Scheidler, M. (2002). Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter der Bedingung kultureller Differenz (Glaubenskommunikation, Reihe Zeitzeichen, Bd. 11). Ostfildern: Schwabenverlag.

Scheidler, M. (2011). Kultursensible Katechese. In A. Kaupp, S. Leimgruber, M. Scheidler (Hrsg.), Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis (S. 192–210, Grundlagen Theologie). Freiburg u. a.: Herder.

Scheidler, M., Miehle, W. (2010). Zur Situation multikulturell gewordener Ortsgemeinden in Deutschland. In M. Scheidler, C. Hofrichter, T. Kiefer (Hrsg.), Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis (S. 34–44). München: Deutscher Katechetenverein e. V.

Schreijäck, T. (Hrsg.) (2009). Theologie interkulturell. Glaubenskommunikation in einer gewandelten Welt. Paderborn u. a.: Schöningh.

Schreijäck, T., Wenzel, K. (Hrsg.) (2012). Kontextualität und Universalität. Die Vielfalt der Glaubenskontexte und der Universalitätsanspruch des Evangeliums. 25 Jahre »Theologie interkulturell«. Stuttgart: Kohlhammer.

Statistisches Bundesamt (2011). Pressemitteilung Nr. 355: Ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland hatte 2010 einen Migrationshintergrund. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11_355_122.html (16.10.2013).

Weber, F., Fuchs, O. (2007). Gemeindetheologie interkulturell. Lateinamerika – Afrika – Asien (Kommunikative Theologie 9). Ostfildern: Schwabenverlag.

Bernward Hellmanns

6.2 Der Caritasverband und interkulturelle Öffnungsprozesse – auf dem geduldigen und beschwerlichen Weg des Erkennens, Formulierens und Umsetzens

Bernward Hellmanns skizziert in diesem Kapitel den Umsetzungsstand bzw. die aktuellen Diskurse zur interkulturellen Öffnung im Deutschen Caritasverband und seinen Untergliederungen. Einrichtungen und Dienste der Caritas sind offen für Menschen aller Nationen und Religionen. In den Einrichtungen und Diensten arbeiten ebenfalls Menschen aus verschiedenen Nationen. Beides stellt eine große Herausforderung für die Einrichtungen dar. Dabei benennt Hellmanns offen deutliche Ungleichzeitigkeiten: Während der eine Caritasverband die Problematik offensiv bearbeitet hat und die Gestaltungsspielräume im Sinne interkultureller Vielfalt nutzt, sieht der benachbarte Verband dazu bis dato möglicherweise noch gar keine Notwendigkeit zur Einleitung entsprechender Prozesse. Während in Ballungsräumen die Veränderungsnotwendigkeit oft drängender erscheint, kann sich ein Verband in der Fläche vermeintlich erlauben, das Thema »auszusitzen«. Demografische Veränderungen, z. B. in der Auswirkung auf Kindertageseinrichtungen sowie die ambulante und stationäre Pflege, Fachkräftebedarfe, z. B. in Krankenhäusern, oder sich verändernde Wanderungsbewegungen, berechtigte und normierte Teilhabeansprüche aller Mitglieder unserer Gesellschaft und nicht zuletzt der eigene ethische Anspruch und das Selbstverständnis des Verbandes sind zentrale Eckpunkte, die die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen der Einzelnen und interkultureller Öffnungsprozesse der Verbandsstrukturen unterstreichen.

6.2.1 Einleitung

Der *Deutsche Caritasverband (DCV)* ist der Dachverband der organisierten *Caritas* (lateinisch für *Nächstenliebe, Hochschätzung*) der katholischen Kirche in Deutschland. Caritas versteht sich neben Liturgie und Verkündigung als Wesensäußerung von Kirche in der Welt. Der Verband organisiert national die Soziale Arbeit der katholischen Kirche für Menschen, unabhängig von Weltanschauung und Religion, und tritt darüber hinaus als eine in vielen Ländern tätige soziale Hilfsorganisation in Erscheinung. Er ist in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins (e. V.) Spitzenverband von über 900 einzelnen Organisationseinheiten. Mit rund 507.000 Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern und etwa eben so vielen ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Helferinnen und Helfern ist die Caritas der größte private Arbeitgeber in Deutschland (Wikipedia, 2013, Caritas).

Unterhalb des Deutschen Caritasverbandes, der gegenüber der bundesdeutschen Öffentlichkeit und der Bundespolitik die »Marke Caritas« prägt und vertritt, ist jeder einzelne Diözesancaritasverband in den katholischen Bistümern Deutschlands selbstständig bzw. untersteht dem jeweiligen Ortsbischof. Auch die weiteren Gliederungen, die Regional- und Orts-Caritasverbände sowie zahlreiche Ausgliederungen und Gesellschaften haben unterschiedlich große unternehmerische Eigenständigkeiten.

Gleichwohl haben die inhaltlichen Anregungen und Positionierungen, die der DCV in entsprechender Gremienverschränkung mit den verschiedenen diözesanen und regionalen Strukturen des Verbandes anstößt und erarbeitet, wiederum Einfluss auf deren konzeptionelle/strategische Entscheidungen und Aktivitäten.

Wenn im Folgenden die Aktivitäten der Caritas in Sachen interkulturelle Kompetenz der einzelnen Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und interkulturelle Öffnung der Verbandstrukturen dargestellt werden, geschieht dies vor dem Hintergrund der oben beschriebenen »vielfältigen Landschaft« sowie des damit verbundenen zeitlich und inhaltlich sehr unterschiedlichen Aufgreifens und Bearbeitens der Fragestellung und erhebt, gerade bezüglich entsprechender regionaler Aktivitäten, keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

6.2.2 Einige Wegmarken zur Bearbeitung der Thematik »interkulturelle Öffnung« im DCV

Das Gemeinsame Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht »… und der Fremdling, der in deinen Toren ist« aus dem Jahr 1997 griff den Mitte der Neunzigerjahre in der fachpolitischen/fachpädagogischen Diskussion aufkommenden Begriff der Interkulturalität auf:

> »Neben äußeren Umständen, die in der vielfältigen Vernetzung der modernen Welt Begegnungen zwischen Kulturen und Religionen schaffen, drängen auch die gesellschaftlichen Bedingungen des Zusammenlebens zum interkulturellen und interreligiösen Dialog. Die Menschenrechte als universale Grundrechte sowie demokratische Staats- und Lebensformen anerkennen unter dem Gebot der Toleranz die kulturelle und religiöse Verschiedenheit und nötigen doch zum Dialog. Voraussetzung für ein Gelingen dieses Dialogs ist die Gleichbehandlung der Mitglieder der verschiedenen Kulturen und Religionen in einer gemeinsamen rechtlichen, politischen und sozialen Ordnung. Auch die Kulturen von Minoritäten müssen sich der Anerkennung sicher sein dürfen, damit Dialog und interkulturelles Lernen auf den verschiedenen Ebenen zustande kommen können« (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz u. Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Deutschland, 1997, S. 90).

Ähnliches formulierte im gleichen Jahr der Deutsche Caritasverband (DCV) in seinem Leitbild:

> »Menschsein verwirklicht sich in vielfältigen zwischenmenschlichen Beziehungen und im Zusammenleben unterschiedlicher Meinungs- und Interessengruppen, Kulturen und Religionen. Der Deutsche Caritasverband bejaht diese Vielfalt. Er erstrebt mit allen Menschen guten Willens ein solidarisches Miteinander, in dem Vorurteile keinen Platz haben und Minderheiten geschützt werden, in dem alle am Gemeinwohl teilhaben und ihren Beitrag leisten« (DCV, 1997, S. 6).

Auf dem Weg zur Umsetzung dieser Ansprüche konkretisierte der DCV in den folgenden Jahren seine Teilhabe-Vorstellungen der »Minderheiten«. Modellprojekte zur interkulturellen Verknüpfung der Migrationsdienste mit den Regeldiensten wurden in Kooperation mit dem zuständigen Bundesministerium, den regionalen Caritasverbänden, der Arbeiterwohlfahrt und dem Diakonischen Werk aufgelegt, und so konnten erste praktische Erfahrungen gesammelt werden (Hauser u. Curcio, 1999, S. 144 ff.).

Auch wurde 1999 im »Rahmenkonzept Die Arbeit der Caritas mit Migranten und Migrantinnen« formuliert: »Der gemeinsame Prozeß der Integration muß von einem Nebeneinander zu einem Miteinander von Einheimischen und Migranten führen« (DCV, 1999a, S. 10). Und die migrationspolitischen Positionen des DCV aus demselben Jahr forderten darum auch klar die Teilhabe der Migrantinnen und Migranten an Bildung und Ausbildung, auf dem Arbeitsmarkt, im jeweiligen Lebensumfeld und bei der politischen Partizipation. Die deutsche Gesellschaft wurde als heterogene Gesellschaft beschrieben, in der Integration ein Prozess ist, der alle Individuen, Alteingesessene und Zugewanderte, beschäftigt (DCV, 1999b, S. 16 ff.).

Im Sommer 2001 wurde nach einer längeren Konsultationsphase ein ausgearbeitetes Qualitätsdesign der Migrationsdienste der Caritas veröffentlicht. Dieses Papier forderte zum einen im Sinne einer internen interkulturellen Öffnung die organisatorische und inhaltliche Zusammenführung der bis dahin nebeneinander arbeitenden Sozialdienste für Aussiedlerinnen/Aussiedler, Ausländerinnen/Ausländer und Flüchtlinge. Zum anderen wurde in einer umfassenden Beschreibung der erforderlichen Qualitätsentwicklung dieses zusammengeführten Dienstes – anhand der Qualitätsmerkmale Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität in den verschiedenen Leistungsfeldern der Arbeit – der Ansatz der interkulturellen Öffnung der Verbandsstrukturen ganz selbstverständlich eingearbeitet (DCV, 2001). Und so führte diese fachpolitische Entwicklung Anfang 2003 konsequent zur Entscheidung des DCV, die »interkulturelle Öffnung« als einen Qualitätsgrundsatz in die Eckpunkte für »Qualität in der verbandlichen Caritas« aufzunehmen (DCV, 2003).

Angefangen mit dem Jahr 2001 stieß der DCV eine Diskussion zur interkulturellen Öffnung aller Dienste und Einrichtungen der verbandlichen Caritas an und brachte dazu verbandsintern eine Diskussionsvorlage in Umlauf. Diese Vorlage wurde über mehrere Jahre in einem umfassenden und alle Verbandsstrukturen einbindenden Diskussionsprozess kritisch geprüft und überarbeitet (DCV, 2004).

Wesentliche Diskussionspunkte waren die Problematisierung des christlichen Wesenskerns katholischer Einrichtungen und die mögliche Einstellung nichtchristlicher Mitarbei-

terinnen/Mitarbeiter vor diesem Hintergrund und auf der Basis der kirchlichen Grundordnung (Bischöfliches Ordinariat Speyer, 2011). Diese »Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse«, von den katholischen deutschen Bischöfen für ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich erlassen, ist insofern bedeutsam, als dass sie grundständig die Rechte und Pflichten der Dienstgeber und der Dienstnehmer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, im Rahmen der kirchlichen Dienstgemeinschaft regelt. Das fachliche Erfordernis der interkulturellen Öffnung der Strukturen mit dem Ziel des Abbaus von Hemmnissen für mögliche Nutzer und Nutzerinnen wurde in dieser verbandsinternen Diskussion anerkannt. »Das Ergebnis: eine in vielen Punkten kontrovers geführte, aber für die Arbeit des Caritasverbandes und seines Selbstverständnisses als katholischer Wohlfahrtsverband fruchtbare Diskussion« (Serio u. Wunderlich, 2006, S. 148).

An der Frage einer grundlegenden Regelung zur Einstellung nichtchristlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter scheiterte damals jedoch die Zustimmung der Gremien des DCV zu den Eckpunkten für eine interkulturelle Öffnung. Dieser unabgeschlossene Prozess wurde stattdessen in zwei Teilprojekte übergeleitet:

- Das erste Projekt bestand in der Erarbeitung einer umfangreichen Handreichung des DCV zur praktischen Umsetzung interkultureller Öffnungsprozesse, die im Jahr 2006 veröffentlicht wurde und von der noch zu berichten sein wird.
- Das zweite Projekt zu Chancen und Grenzen der interkulturellen Öffnung der Dienste und Einrichtungen wurde eine Gemeinschaftsarbeit der zuständigen Kommissionen des DCV und der letztendlich in solch wesentlichen Fragen maßgeblichen Deutschen Bischofskonferenz (DBK). Der DCV fühlte sich zu diesem Projekt ermutigt durch ein Zitat aus dem Wort der Deutschen Bischöfe »Integration fördern – Zusammenleben gestalten« aus dem Jahr 2004. Dort formulierten die Bischöfe, dass »die Einstellung von nichtchristlichen Migranten unter gewissen und genau definierten Umständen möglich und ein Gewinn für eine katholische Einrichtung sein kann« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2004, S. 56).

Auffällig und bezeichnend für die Brisanz der angestoßenen Fragestellung: Erst im Februar 2011 (!) referierte der Präsident des Deutschen Caritasverbandes, Prälat Dr. Peter Neher, im Rahmen des Forums für Theologie und Ethik des DCV summarisch Ergebnisse dieses gemeinsamen Projektes mit der Bischofskonferenz (Neher, 2011, S. 5 ff.). Zusammenfassend wurde – der im Rahmen dieses Projektes durchgeführten Feldanalyse zur Anstellungspraxis folgend – festgestellt, dass zahlreiche Caritasverbände gute Erfahrungen mit der Anstellung von andersgläubigen und nicht getauften Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern machen konnten. Neher berichtete über Rückmeldungen aus den Verbandsstrukturen im Zusammenhang mit entsprechenden Personaleinstellungen, wie der damit praktizierten *»Realisierung des kirchlichen Leitbildes«*, dem einhergehenden Abbau von *»Zugangsbarrieren für Menschen unterschiedlicher Herkunft«*, der Stärkung des Bewusstseins über die *»Mitwirkung am kirchlichen Sendungsauftrag«*, der Stärkung der *»interkulturelle(n) Kompetenz als Teil professionellen Handelns«*, aber auch über die

»Spannung zwischen den konkreten Erfordernissen ihres Umfeldes und der Grundordnung« (Neher, 2011, S. 60 f.).

Der auf der Mut machenden Feldanalyse aufbauende Entwurf einer Arbeitshilfe kam nach der theologischen Grundlegung einer interkulturellen und interreligiösen Öffnung laut Neher zu dem Ergebnis, »dass nicht-christliche Mitarbeitende eine Bereicherung der Einrichtungen im Sinne einer interkulturellen Öffnung sein können. Das katholische Profil der Einrichtung muss jedoch klar erkennbar und gewährleistet sein. Deshalb sind auch die Leitungsstellen sowie die Aufgaben mit katechetischen und pastoralen Funktionen mit katholischen Personen zu besetzen. Ausnahmen sind möglich, wenn die Bedarfe der Einrichtungen und der Klienten dies erfordern« (S. 61).

Dieser öffnenden Position folgte rasch die Ernüchterung: Auch der Entwurf der Arbeitshilfe wurde nicht verabschiedet und veröffentlicht. Zur Begründung wurde auf anstehende Arbeitsgerichtsprozesse auf europäischer Ebene hingewiesen, die das Selbstbestimmungsrecht der Kirche bei der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen problematisierten. Aber der ausschlaggebende Grund für »die Verbannung in den Giftschrank« war wohl die Befürchtung, »dass die Arbeitshilfe bei den bischöflichen Entscheidungsträgern keine ausreichende Zustimmung erfährt. Die Folge ist: Die Grundordnung ist, wie sie ist, und die Praxis gestaltet sich selbst« (S. 61).

Ein knappes, ernüchterndes Resümee des Präsidenten des DCV. Er verband diesen unbefriedigenden Abschluss einer intensiven und jahrelangen Diskussion mit Hinweisen auf beispielhafte Aktivitäten in Bistümern und Verbänden, um weitergehend auszuführen, dass es *»viel gelebte Praxis und jede Menge Unklarheiten« gibt* und *»teilweise die Möglichkeiten der Grundordnung auch nicht genutzt«* werden (S. 61).

Es ist als Verdienst Nehers zu werten, dass die jahrelange vertraulich gehaltene Hängepartie in dieser wesentlichen Frage interkultureller Öffnungsprozesse im DCV öffentlich gemacht und damit die inhaltliche Diskussion auch neu angeregt wurde. Darüber hinaus formulierte er (S. 62) Thesen zur Weiterentwicklung dieser Fragestellung:

– Andersgläubige und nicht religiös gebundene Mitarbeitende sind eine Realität in Caritaseinrichtungen und eine Chance für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Profil.
– Der Anstellungsprozess muss bewusst gestaltet und für jede Stelle aufgabenbezogen geklärt sein.
– Alle Mitarbeitenden benötigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Profil der Einrichtung und dem christlichen Glauben.
– Die Dienste und Einrichtungen sind keine Orte für Missionierungen, aber durchaus für gelebten Glauben und interreligiöse Dialoge.
– Die Profilbildung und Profilpflege ist ständige Leitungsaufgabe. Dazu braucht es die Bereitstellung entsprechender Ressourcen durch die Kirche.
– Die vorhandenen Möglichkeiten der Grundordnung sollen genutzt werden.

Was ist mit den »vorhandenen Möglichkeiten der Grundordnung« gemeint? Die Grundordnung des kirchlichen Dienstes erwartet von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine

jeweils abgestufte Loyalität. Von den katholischen Mitarbeitenden wird erwartet, dass sie die Grundsätze der katholischen Glaubens- und Sittenlehre beachten; von den nicht katholischen christlichen Mitarbeitenden wird erwartet, dass sie die Wahrheiten und Werte des Evangeliums achten und sie dazu beitragen, diese zur Geltung zu bringen; nicht christliche Mitarbeitende müssen bereit sein, die ihnen übertragenen Aufgaben im Sinne der Kirche zu erfüllen, und alle Mitarbeitenden dürfen in ihrer Lebensführung und ihrem Verhalten die Glaubwürdigkeit der Kirche nicht gefährden. (Bischöfliches Ordinariat Speyer, 2011, S. 657 f.)

Diese knappe Zusammenfassung macht den Gestaltungsspielraum, den die Grundordnung engagierten Anstellungsträgern im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse bei der Personalakquise und -einstellung bietet, ansatzweise deutlich. Für eine Anstellung nicht christlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen entsprechende Regelungen zur Verfügung, die die Grundordnung explizit festschreibt.

6.2.3 Bundespolitische Entwicklungen

Was passierte nun in den zurückliegenden Jahren seit dem Beginn des Kooperationsprojektes zwischen DBK und DCV auf der originären Verbandsebene und bundespolitisch?

Parallel zum Kooperationsprojekt erarbeitete der DCV bis 2006, wiederum in enger Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Untergliederungen sowie Expertinnen und Experten, die umfangreiche Handreichung »Vielfalt bewegt Menschen. Interkulturelle Öffnung der Dienste und Einrichtungen der verbandlichen Caritas« (DCV, 2006), die den Mitarbeitenden und Verbänden, die sich auf den Weg der Aneignung interkultureller Kompetenzen bzw. den Weg der interkulturellen Öffnung ihres Verbandes machen wollen, auf gut 120 Seiten umfassende Informationen zur Fragestellung an die Hand gibt.

Gleichzeitig brachten sich die Wohlfahrtsverbände in die durch die Bundesregierung angestoßenen umfassenden Konsultationen zur Erstellung eines Nationalen Integrationsplans intensiv ein. Dieser Nationale Integrationsplan, im Jahr 2007 der Öffentlichkeit vorgestellt, führte alle relevanten gesellschaftlichen Gruppierungen zur Fragestellung der Integration zusammen und mündete in umfangreichen Selbstverpflichtungen der Beteiligten. So formulierten die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege und damit auch der DCV: »Die Verbände […] fördern die interkulturelle Kompetenz ihrer Mitarbeiter und die interkulturelle Öffnung ihrer Dienste und Einrichtungen« (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 118).

Diesem Nationalen Integrationsplan folgten im Anschluss – jeweils unter Beteiligung der Wohlfahrtsverbände – umfassende Evaluierungen zu den formulierten Selbstverpflichtungen und die gemeinschaftliche Ausarbeitung weiterführender Maßnahmen. Zu den wiederkehrenden Konstanten gehörte nicht nur für die Verbände der Wohlfahrtspflege die Zusage zur Realisierung der interkulturellen Öffnung.

2008 fasste der DCV nochmals deutlich, aber auch innerkirchlich problembewusst, seine Vorstellung zur interkulturellen Öffnung zusammen: »Der Deutsche Caritasverband fordert für die gesamte Gesellschaft und ihre Institutionen einen weitreichenden Prozess

der interkulturellen Öffnung. Er hat diesen Prozess für seine Einrichtungen und Dienste eingeleitet, erkennt aber auch die besonderen Herausforderungen, die hierin für einen katholischen Wohlfahrtsverband liegen« (DCV, 2008, S. 13).

6.2.4 Einblick in die Praxis

Was haben diese Aktivitäten des Spitzenverbandes der Caritas vor Ort bewirkt? Haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Caritas interkulturelle Kompetenz vorzuweisen? Sind die Verbandsstrukturen interkulturell geöffnet?

Vor allem die sich nach der sukzessiven Zusammenlegung der Dienste für die unterschiedlichen Gruppen der Migrantinnen und Migranten Anfang bis Mitte des zurückliegenden Jahrzehnts bildenden Fachdienste für Migration und Integration sowie die jeweiligen Fachreferate der Diözesan- und Regionalverbände waren und sind – zumindest zu Beginn der Entwicklung – die treibenden Kräfte bei der Frage der Implementierung interkultureller Öffnungsprozesse. Diese Dienste brachten die Fragestellung in die unterschiedlichsten Verbandsstrukturen ein, verbanden sie mit immer deutlicher werdenden gesellschaftlichen Veränderungen und konnten gemeinsam mit »infizierten« weiteren Fachbereichen und Verantwortlichen in einer Reihe von Verbänden grundlegende interkulturelle Öffnungsprozesse auf den Weg bringen.

So hat sich beispielsweise der Diözesan-Caritasverband Köln seit 2001 auf den Weg der interkulturellen Öffnung gemacht. Neben der Einrichtung von grundlegenden Kursen für die Mitarbeiterschaft wurden entsprechende Projekte durchgeführt, die diese Thematik weiter vorantrieben. Diskussionsprozesse zur Erarbeitung der durchaus schillernden Begrifflichkeit »Interkulturelle Öffnung« wurden durchgeführt, entsprechende Handreichungen erarbeitet und veröffentlicht. Auch schlug der Verband sehr früh und konsequent die Brücke zu interreligiösen Fragestellungen, sei es z. B. in der Mitarbeitergewinnung und -begleitung oder in der Ausrichtung entsprechender Tagungen mit überregionaler Wirkung. In einem bewertenden Zwischenbericht ist 2011 gleichwohl von einer Langzeitaufgabe die Rede, »die Durchhaltevermögen, Geduld und eine gesunde Portion Hartnäckigkeit verlangt« (Diekelmann, 2011, S. 15).

Auch der Caritasverband für Stuttgart ging und geht hinsichtlich interkultureller Öffnungsprozesse mit großen Schritten voran (siehe hierzu auch das Best-Practice-Beispiel 13.3.4). Der gesamte Verband, immerhin mit heute ungefähr 1.500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in zahlreichen Fachbereichen, hat sich zwischen 2009 und 2011 einem umfassenden Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess der interkulturellen Öffnung unterzogen. Dass es in einer Stadt wie Stuttgart – 40 % der Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund – bei der Implementierung interkultureller Öffnungsprozesse auch um Fragen der wirtschaftlichen Zukunftsfähigkeit des Verbandes geht, liegt dabei auf der Hand. Auch ist hier in der Rückschau gut zu beobachten, wie entscheidend für den Erfolg solcher Öffnungsprozesse die kontinuierliche Steuerung durch die Leitungsverantwortlichen des Verbandes ist (Weller 2012, S. 4 f.).

Zahlreiche weitere Beispiele guter Praxis hätten es verdient, hier dargestellt zu werden. Die langjährigen kontinuierlichen Aktivitäten des Deutschen Caritasverbandes, einzelner Landeszusammenschlüsse der Caritasverbände, von Diözesan-, Regional- und Ortsverbänden bzw. einzelner Organisationseinheiten und vieler Engagierter innerhalb der verästelten Verbandsstruktur erzielen so ihre Wirkung. Solchermaßen gute Praxis zeigt sich nicht immer in umfassenden Organisationsprozessen, sondern oft in Teilprojekten.

6.2.5 Fazit

Feststellen kann man deutliche Ungleichzeitigkeiten: Während der eine Verband die Problematik aufgegriffen hat und die Gestaltungsspielräume nutzt, sieht der benachbarte Verband dazu keine Notwendigkeit. Während in Ballungsräumen die Fragestellung offensichtlicher ist, kann sich ein Verband in der Fläche vermeintlich erlauben, das Thema »auszusitzen«. Demografische Veränderungen, z. B. in der Auswirkung auf Kindertageseinrichtungen sowie die ambulante und stationäre Pflege, Fachkräftebedarfe, z. B. in Krankenhäusern, oder sich verändernde Wanderungsbewegungen, berechtigte und normierte Teilhabeansprüche aller Mitglieder unserer Gesellschaft und nicht zuletzt unsere eigenen ethischen Ansprüche und unser Auftrag sind einige Stichwörter, die die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen der Einzelnen und interkultureller Öffnungsprozesse der Verbandsstrukturen unterstreichen.

> »Meiner Ansicht nach können wir die offene Auseinandersetzung mit dem Thema interkulturelle und interreligiöse Öffnung in der Caritas dafür nutzen, um einen Beitrag zum interkulturellen und interreligiösen Dialog unserer Kirche zu leisten. Denn unsere Kirche kann und darf sich nicht auf das zurückziehen, was angeblich gut katholisch ist und bleibt. […] Unsere Kirche muss sich mit den gesellschaftlichen Realitäten offen auseinandersetzen und darf sich nicht in die Sakristeien zurückziehen« (Neher, 2011, S. 63).

Literatur

Bischöfliches Ordinariat Speyer (Hrsg.) (2011). Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse. Oberhirtliches Verordnungsblatt Amtsblatt für das Bistum Speyer, 5, 655 ff.

Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (1997). Leitbild des Deutschen Caritasverbandes. Freiburg.

Deutscher Caritasverband e. V., Referat Ausländische Arbeitnehmer und Referat Flüchtlings- und Aussiedlerhilfen (Hrsg.) (1999a). Die Arbeit der Caritas mit Migranten und Migrantinnen. Rahmenkonzept (2. veränd. Aufl.). Freiburg.

Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (1999b). Migrationspolitische Positionen. Integration fördern – Zuwanderung gestalten. neue caritas spezial, 2, 16 ff.

Deutscher Caritasverband e. V., Abteilung Soziales und Gesundheit, Referat Migration und Integration (Hrsg.) (2001). Der Migrationsdienst der Caritas. Qualitätsdesign. Freiburg.

Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (2003). Eckpunkte für Qualität in der verbandlichen Caritas. neue caritas, Heft 8, 2003.

Deutscher Caritasverband e. V., Abteilung Soziales und Gesundheit (Hrsg.) (2004). Eckpunkte für einen Pro-

zess der interkulturellen Öffnung der Dienste und Einrichtungen der verbandlichen Caritas. Entwurf zur internen Diskussion. Freiburg.
Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (2006). Vielfalt bewegt Menschen. Interkulturelle Öffnung der Dienste und Einrichtungen der verbandlichen Caritas. Eine Handreichung. Freiburg.
Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (2008). Miteinander leben. Perspektiven des Deutschen Caritasverbandes zur Migrations- und Integrationspolitik. Freiburg.
Diekelmann, K. (2011). Öffnung gelingt in kleinen Schritten. neue caritas, Heft 17, 15.
Hauser, A., Curcio, L. (1999). Migrationsdienste mit Regeldiensten interkulturell verknüpfen. In Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.), caritas 2000: Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes. Freiburg.
Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Deutschland (Hrsg.) (1997). »… und der Fremdling, der in deinen Toren ist.« Gemeinsames Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht. Bonn, Frankfurt a. M. u. Hannover.
Neher, P. (2011). Interreligiöse Öffnung und ihre Bedeutung für die Caritas. In Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.), Caritas 2012: Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes. Freiburg.
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2004). Integration fördern – Zusammenleben gestalten. Wort der Deutschen Bischöfe zur Integration von Migranten. Bonn.
Serio, A., Wunderlich, T. (2006). Solidarität mit den Migranten ist ein Versprechen. In Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.), Caritas 2007: Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes. Freiburg.
Weller, F. (2012). Caritasverband Stuttgart. Von der interkulturellen Öffnung profitieren alle. neue caritas, Migration und Integration – Info 2.

Andreas Lipsch

6.3 Kirche mit anderen – interkulturelle Öffnungsprozesse in der Evangelischen Kirche und Diakonie

Vielfalt zu leben und sie gerecht zu gestalten ist zentrale Aufgabe von Kirche und Diakonie in einer globalisierten Migrationsgesellschaft. Um sie professionell wahrnehmen zu können, müssen sie sich interkulturell orientieren und öffnen. Vor allem in der Diakonie gibt es bundesweit zahlreiche Projekte und Ansätze zur interkulturellen Öffnung von Diensten und Einrichtungen. Das Thema ist mittlerweile und vielerorts auch auf den Leitungsebenen angekommen. Gleichwohl bleibt die Herausforderung, die verschiedenen Projekte und Initiativen zu strukturieren, zu evaluieren und einem Gesamtkonzept einzuschreiben. Hierzu fehlen allerdings oft die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen. Interkulturelle Öffnungsprozesse in Kirche und Diakonie müssen darüber hinaus mit anderen Change-Prozessen, vor allem hinsichtlich der Entwicklung einer »diakonischen Kultur« oder eines »evangelischen Profils«, zusammengeführt werden. Hierfür ist der theologisch-normative Begriff der »Dienstgemeinschaft« im Sinne einer »Dienstgemeinschaft mit anderen« weiterzuentwickeln. Auf dieser Grundlage kann dann auch die für eine interkulturelle Organisations- und Personalentwicklung in Kirche und Diakonie notwendige Anpassung des kirchlichen Arbeitsrechts erfolgen.

6.3.1 Einleitung

In der durch Mobilität, Migration und Globalisierung geprägten und vielfältiger werdenden Gesellschaft stehen kirchliche und diakonische Dienste und Einrichtungen zunächst einmal vor denselben Herausforderungen wie andere Einrichtungen, Verbände, Religionsgemeinschaften und gesellschaftliche Institutionen auch. Sie haben nicht nur mit einer vielfältigen Bevölkerung zu tun, in der im Durchschnitt ca. 20 %, in Großstädten auch 40 % der Menschen eine Migrationsgeschichte haben; die Vielfalt wird auch vielfältiger. Vielfältiger werden die Herkunftsländer und Kulturen, die Lebensformen, individuellen und kollektiven Lebensentwürfe, die sozialen Milieus und Subkulturen. Vielfältiger werden die Religionszugehörigkeiten und die religiösen Praxen, nicht zuletzt werden Religionsgemeinschaften auch in ihrem Innern pluraler. Diese gesellschaftliche Vielfalt ist eine Gestaltungsaufgabe für die Evangelische Kirche und die Diakonie – nach innen und nach außen –, der sie durch eine interkulturelle Öffnung ihrer Dienste und Einrichtungen gerecht werden möchten.

Allerdings müssen interkulturelle Öffnungsprozesse in Kirche und Diakonie mit dem Anliegen vermittelt werden, die evangelische Orientierung der Einrichtungen zu stärken und sie nach außen zu vertreten. Interkulturelle Öffnungsprozesse finden hier also in einer spezifischen Organisationskultur statt, die sich allerdings durch die beschriebenen gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse ebenfalls stark verändert. Darum ist es wenig hilfreich, einer fachlich, sozial- oder integrationspolitisch begründeten interkulturellen Öffnung eine theologisch begründete evangelische Orientierung statisch gegenüberzustellen. Es geht vielmehr darum, die Herausforderungen einer interkulturellen Öffnung auch theologisch zu bearbeiten und beide – die evangelische Orientierung wie die interkulturelle Öffnung – als zwei Pole zu begreifen, in deren Spannungsfeld ein zukunftsfähiges »evangelisches Profil« überhaupt erst entwickelt werden kann.

In dieser Perspektive geht es im Folgenden um eine historisch-theologische Vorbemerkung, eine kurze Bestandsaufnahme zu interkulturellen Öffnungsprozessen, um zentrale Herausforderungen und schließlich um spezifische theologische und juristische Aspekte einer interkulturellen Öffnung in Diakonie und Kirche.

6.3.2 Historisch-theologische Vorbemerkung

Interkulturelle Öffnungsprozesse gehören von Anfang an zur jüdisch-christlichen Tradition und zur Geschichte der Kirche. Bereits der Kanon der biblischen Schriften ist das Produkt interkultureller und interreligiöser Öffnungs- und Austauschprozesse. Die Kirche als religiöse Organisation ist Ergebnis interkultureller, interkonfessioneller und interreligöser Interferenzen. Bekenntnisse, Frömmigkeitskulturen und auch die »evangelische Identität« sind hybride Mischformen, in denen immer wieder andere konfessionelle Lehrformen und kulturelle Deutungsmuster aufgenommen und abgelehnt wurden und werden. Auf Vielfalt angelegt – und nicht auf eine bestimmte Kultur festgelegt – ist die Kirche also von Anfang an.

Kirche und Diakonie gehen davon aus, dass Vielfalt gottgewollt und die Schöpfung Gottes auf Vielfalt angelegt ist. Den Menschen begreifen sie als das Geschöpf, das nicht für sich allein, sondern nur in der Vielfalt der Daseins- und Lebensbezüge, in einer Gemeinschaft aus Verschiedenen und in der Beziehung zu anderen seiner Bestimmung zum Bilde Gottes gerecht werden kann. Aus christlicher Sicht widerspricht Gott allen Versuchen, Vielfalt mit Gewalt zu unterbinden oder rückgängig zu machen. Vielfalt ist weder Problem noch Strafe. Gott zerstört den Turm zu Babel, weil er Eindeutigkeit, Einsprachigkeit und Uniformität als Gefahr empfindet. Er vervielfältigt die Sprachen, weil er auf Mehrdeutigkeit, Kommunikation und Verständigung setzt (1. Buch Mose 11, 1–9; vgl. Ebach, 2000).

Vielfalt zu leben und sie gerecht zu gestalten, ist darum zentrale Aufgabe von Kirche und Diakonie in einer globalisierten Migrationsgesellschaft. Um sie professionell wahrnehmen zu können, müssen sie sich interkulturell orientieren und öffnen.

6.3.3 Zum Stand interkultureller Öffnungsprozesse in der Diakonie

Es ist Auftrag und Anspruch der Diakonie, dass ihre Angebote grundsätzlich für alle Menschen offen sind, unabhängig von Religion und Konfession, Herkunft und Nationalität, Alter und Geschlecht. Diesem Anspruch scheint die Diakonie auch in einer vielfältiger gewordenen Gesellschaft in vielen Arbeitsfeldern durchaus gerecht zu werden. Einer Erhebung der Diakonie Mark-Ruhr in der Stadt Hagen aus dem Jahr 2011 zufolge liegt – bei einem Bevölkerungsanteil von insgesamt 36,3 % – der Anteil der Klientel mit Migrationshintergrund in 47 % der diakonischen Einrichtungen bei über 40 % und in 40 % der Einrichtungen bei 21–40 %. Lediglich 12 % der Einrichtungen gaben an, dass der Anteil unter 21 % liegt.

Anders sieht die Zusammensetzung der Mitarbeiterschaft in diakonischen Einrichtungen aus, allerdings wird ein Migrationshintergrund in den Mitarbeitendenstatistiken des Diakonie Bundesverbandes nicht erhoben, so dass exakte Aussagen nicht möglich sind. Einen Anhaltspunkt gibt die Statistik zur Religionszugehörigkeit, derzufolge 53 % der Beschäftigten der evangelischen und 28,5 % der römisch-katholischen Kirche angehören. 16,5 % geben an, ohne Konfession zu sein und gerade mal 1,1 % gehören einer anderen Religionsgemeinschaft an (Diakonisches Werk der EKD e. V., 2011a).

Beide Befunde machen deutlich, wie wichtig eine interkulturelle Öffnung diakonischer Einrichtungen sowohl im Blick auf die notwendigen Vielfaltskompetenzen der Mitarbeitenden als auch die Organisationsentwicklung heute ist.

Im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung hatte sich die Diakonie im Jahr 2007 zusammen mit den anderen Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege in mehr als 60 Selbstverpflichtungen bereit erklärt, sich verstärkt um eine interkulturelle Öffnung der unterschiedlichen Arbeitsfelder zu bemühen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V., 2007). Die Agenda ist umfangreich:

In der Arbeit mit Kindern und in Kindertagesstätten sollen zukünftig die Bedarfe von Kindern mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden. In Konzeptionen werde man die Themen Sprachentwicklung und -förderung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit großschreiben. Das Personal werde entsprechend qualifiziert und Ausbildungsstätten bemühten sich verstärkt um Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen beim Übergang von der Schule zu Ausbildung und Beruf unterstützt und generell stärker in die Jugendverbandsarbeit einbezogen werden. Soziale Dienste, Einrichtungen und Fachschulen sollen sich verstärkt um Jugendliche mit Migrationshintergrund als Auszubildende bemühen. Die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen werde verstärkt. Im Freiwilligen Sozialen Jahr soll der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhöht, neue Einsatzstellen in Trägerschaft von Migrantenorganisationen sollen geschaffen werden. In Einrichtungen der Altenhilfe werde das »Memorandum für eine kultursensible Altenhilfe« (Forum für eine kultursensible Altenpflege, 2009) konsequent zur Arbeitsgrundlage gemacht. In ambulanten und stationären Diensten, Einrichtungen des Betreuten Wohnens und der offenen Senioren-

arbeit soll die Zusammenarbeit mit Migrationsdiensten und Migrantenorganisationen verstärkt werden. Die Mitwirkung von Menschen mit Migrationshintergrund in ehrenamtlichen Diensten und Führungsgremien werde verstärkt und in allen Arbeitsbereichen werde dafür gesorgt, die Angebote durch eine interkulturelle Öffnung und eine verstärkte Gemeinwesenorientierung auf die Bedarfe einer vielfältigen Klientel auszurichten sowie in Aus-, Fort- und Weiterbildung interkulturelle Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu fördern. Nicht zuletzt verfolge man das Ziel, mehr Menschen mit Migrationshintergrund als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen.

Diese Ziele wurden seit 2007 in vielen diakonischen Einrichtungen und Arbeitsfeldern weiter verfolgt, wobei es bis heute eine besondere Herausforderung bleibt, die zahlreichen Projekte und Initiativen zu strukturieren, zu evaluieren und einem Gesamtkonzept einzuschreiben. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die ebenfalls 2007 erschienene Rahmenkonzeption Migration, Integration und Flucht »Diakonie in der Einwanderungsgesellschaft« des Diakonie-Bundesverbandes (Diakonisches Werk der EKD e. V., 2007). Darin wurden zum ersten Mal nicht nur die Migrationsfachdienste in den Blick genommen, sondern entlang der Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund die Herausforderungen für alle diakonischen Arbeitsfelder beschrieben. Die ein Jahr später folgende Handreichung »Interkulturelle Öffnung in den Arbeitsfeldern der Diakonie« (Diakonisches Werk der EKD e. V., 2008) wirbt für die interkulturelle Öffnung als einem grundlegenden Lern- und Veränderungsprozess von Menschen und Organisationen, der die Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung umfasst und von den Leitungen gewollt und unterstützt werden muss:

> »Ein nachhaltiger Prozess der interkulturellen Öffnung fordert konzeptionelle Überlegungen und die Verankerung im Leitbild der Dienste und Einrichtungen, wobei die Individualität des Menschen jenseits kultureller Stereotypen in den Mittelpunkt gestellt wird. Insofern ist interkulturelle Öffnung nicht auf die Gruppe der Zugewanderten zu beschränken, sondern bezieht sich auf die Verschiedenheit aller Menschen. Interkulturelle Öffnung zielt auf die Anpassung auf struktureller Ebene, die durch die Leitungen initiiert und getragen werden muss. Dabei ist sowohl die Vielfalt im Bereich der Mitarbeitenden wie auch im Bereich der Klienten von Bedeutung« (Diakonisches Werk der EKD e. V., 2008, S. 5 f.).

Vor allem im Blick auf die Personalentwicklung wird in dieser Handreichung aber auch schon ein möglicher Interessenkonflikt deutlich: Wie passt das Bestreben, mehr Vielfalt in die Mitarbeiterschaft zu bringen, zusammen mit den derzeitigen – ebenfalls in der Handreichung abgedruckten – arbeitsrechtlichen Anforderungen an die Mitarbeitenden in Kirche und Diakonie, die vorsehen, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Regel evangelisch zu sein haben?

Um die Prozesse der interkulturellen Öffnung zu vertiefen, zu analysieren und durch einen Erfahrungsaustausch Synergieeffekte zu erzielen, wurde Ende 2008 das Kooperationsprojekt »Mitten im Leben – Wege der interkulturellen Öffnung der Diakonie« gestartet

(Diakonisches Werk der EKD e. V., 2011b). Projektpartner waren das Diakonische Werk der EKD und die Diakonie-Landesverbände Baden, Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz und Hamburg, die jeweils unterschiedliche Aufgaben und Herangehensweisen hatten. Während dem Bundesverband Koordination, Öffentlichkeitsarbeit, Ergebnissicherung und Organisation einer Evaluierung oblagen, versuchte man in Baden über Trainingsangebote zum Erwerb interkultureller Kompetenz Zugang zu Einrichtungen zu bekommen, die sich auf interkulturelle Öffnungsprozesse einlassen wollen. In den Hamburger und Brandenburger Teilprojekten bot man Einrichtungen Prozessbegleitung an, wobei in Hamburg die Behinderten-, Wohnungslosen- und Suchthilfe im Vordergrund stand, in Brandenburg kirchlich-diakonische Träger und Anbieter von Gesundheits- und sozialen Dienstleistungen. Eine Evaluation des Kooperationsprojektes machte unter anderem darauf aufmerksam, dass in vielen Einrichtungen die Kenntnisse über die Ausgangssituation und den Handlungsbedarf nicht ausreichend vorhanden sind, wenn Maßnahmen zur Öffnung überlegt werden: »Beispielsweise werden Potenziale nicht ausreichend analysiert, Projektpartner als ›Partner‹ bezeichnet, aber als Zielgruppe behandelt; Teilnehmende von verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen fühlen sich einem Generalverdacht unterworfen, gerade wenn es um Organisationen geht, die sich nicht als lernende verstehen« (Diakonisches Werk der EKD e. V., 2011b, S. 16).

Genau diesem Ziel, die Organisationen selbst reflexiv und lernbereit zu machen, diente die Entwicklung von Leitbildern in verschiedenen Landesverbänden der Diakonie wie z. B. in Hessen und Nassau sowie Baden. Im Diakonischen Werk in Hessen und Nassau (DWHN) ging der Formulierung eines Grundsatzpapiers zur »Interkulturellen Orientierung und Öffnung der Diakonie« (Diakonisches Werk in Hessen und Nassau e. V., 2009) ein zweijähriger Diskussionsprozess mit allen Arbeitsfeldern und den Leitungen voraus, in der es zunächst weniger um einzelne Maßnahmen als vielmehr um das Selbstverständnis der Organisation ging. Am Ende wurde unter anderem formuliert: »Die Interkulturelle Orientierung ist ein langfristiger Lern- und Erfahrungsprozess sowohl von Mitarbeitenden als auch von Einrichtungen und der gesamten Organisation […] Das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller wird nur durch Beteiligung und Teilen erreicht werden. Wir wollen kulturell oder religiös unterschiedlich orientierten Menschen gerecht werden, sie ermächtigen, beteiligen und mit ihnen zusammenarbeiten. Vielfalt ist auch im Blick auf die eigene Mitarbeiterschaft zu fördern und produktiv zu nutzen« (Diakonisches Werk in Hessen und Nassau e. V., 2009, S. 3). Dieses Grundsatzpapier mit konkreten Prüfsteinen wurde 2009 vom Vorstand des DWHN als Grundlage künftiger Öffnungsprozesse beschlossen und im Blick auf Maßnahmen in der Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung für verbindlich erklärt.

Spätestens bei dieser Tiefe interkultureller Öffnungsprozesse wird deutlich, dass sie mit anderen Change-Prozessen in der Organisation vermittelt werden müssen. Gerade im Zusammenhang mit der Personalentwicklung in Diakonischen Werken und Einrichtungen und ebenfalls angesichts zunehmender Vielfalt finden seit einiger Zeit christlich-diakonische Selbstverständigungsprozesse statt mit dem Ziel, die »diakonische Kultur«

oder das »evangelische Profil« der Organisation zu stärken. Mit diesen Diskussionen und Bemühungen müssen Öffnungsprozesse vermittelt werden, wenn sie erfolgreich sein sollen. Im DWHN hat das dazu geführt, dass zwei ursprünglich unabhängig voneinander eingesetzte und arbeitende Steuerungsgruppen zur »Interkulturellen Öffnung« und zur »Diakonischen Kultur« fusioniert wurden, um beide Perspektiven zusammenzuhalten; um zum Ausdruck zu bringen, dass diakonische Kultur immer interkulturell ist bzw. werden muss, und um alle wesentlichen Prozesse in der Organisation »stereoskopisch«, d. h., aus beiden Perspektiven gleichzeitig zu betrachten (siehe das Best-Practice-Beispiel 13.3.3).

Vermittelt werden müssen interkulturelle Öffnungsprozesse darüber hinaus aber auch mit den kirchenrechtlichen Rahmenbedingungen. Wesentliche und notwendige Maßnahmen in einer interkulturellen Organisations- und Personalentwicklung sind insbesondere ohne eine Weiterentwicklung des kirchlichen Arbeitsrechts nicht möglich. Darum werden interkulturelle Öffnungsprozesse schlussendlich nur erfolgreich sein können, wenn Kirche und Diakonie sie gemeinsam fördern und tragen.

6.3.4 Interkulturelle Öffnungsprozesse in der Evangelischen Kirche

Die verfassten Evangelischen Kirchen reagierten auf die zunächst vor allem im Bereich der Diakonie immer deutlicher werdende Erfordernis einer interkulturellen Öffnung anfänglich mit Zurückhaltung, zuweilen auch mit Abwehr, weil befürchtet wurde, dass durch eine interkulturelle Organisations- und Personalentwicklung und die damit verbundene vermehrte Beschäftigung von Menschen mit anderen oder keinen Religionszugehörigkeiten das »evangelische Profil« der Einrichtungen unkenntlich werden könnte. In den letzten Jahren hat sich das mancherorts durch den Fachkräftemangel, aber auch durch konzeptionelle Überlegungen, vor allem im Bereich der Arbeit in Kindertagesstätten, verändert. So ist im Jahr 2010 die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) bewusst von den arbeitsrechtlichen Vorgaben der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) durch ein neues Einstellungsgesetz abgewichen. Es wurde damit erlaubt, Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit nicht nur ausnahmsweise, sondern immer dann zu beschäftigen, »wenn die zu besetzende Stelle aufgrund ihrer spezifischen Konzeption auch der Arbeit mit Menschen anderer Religionen dient und es für diese Arbeit erforderlich ist, die Stelle mit einer Person anderer Religionszugehörigkeit zu besetzen« (Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, 2009).

Vielfalt kommt in der Evangelischen Kirche aber nicht nur durch die Migrationshintergründe ihrer Klientel in den Blick. Auch der in einer religionsplural gewordenen Gesellschaft notwendige interreligiöse Dialog hat Perspektiven verändert und trägt durch Anerkennung, vertrauensbildende Maßnahmen, den Abbau von Vorurteilen und die theologische Bearbeitung des religiösen Pluralismus zur Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung gegenüber der jeweils eigenen kulturellen und religiösen Orientierung bei, die für Öffnungsprozesse von zentraler Bedeutung ist.

Mit den vielen Migrationsgemeinden sind andere Traditionen und Frömmigkeitskulturen in der Einwanderungsgesellschaft aufgetaucht. Diese »internationalen christlichen Gemeinden«, wie sie sich selber nennen, haben sich in einigen Großstädten zu »Internationalen Konventen« oder »Internationalen Foren« zusammengeschlossen und sind zu einem Bestandteil evangelischen Lebens in der Stadt geworden. Eine Verhältnisbestimmung der verfassten Evangelischen Kirchen zu diesen Vereinigungen ist eine zunehmend wichtiger werdende ökumenische Aufgabe. Die Beteiligung von Christinnen und Christen anderer Sprache und Herkunft bei der Ausarbeitung von Konzeptionen und Vorhaben, ihre Berücksichtigung bei Stellenbesetzungen in Kirche und Diakonie und ihre Einbeziehung in Ausschüsse und Entscheidungsgremien sind noch keineswegs überall gewährleistet bzw. selbstverständlich.

Schließlich ist die Evangelische Kirche auch in ihrem Inneren pluraler geworden. Wie die vierte Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Huber, Friedrich u. Steinacker, 2006) deutlich gemacht hat, gibt es in der Evangelischen Kirche mittlerweile eine enorme Vielfalt von Lebensentwürfen und sozio-kulturellen Milieus. Auch hier werden Menschen kulturell und religiös zunehmend eigensinnig, fühlen sich mehrfach zugehörig, leben in bikulturellen, immer öfter auch bireligiösen Beziehungen und Familien, und bilden in sich selbst kulturelle und religiöse Mehrfachidentitäten aus.

Mittlerweile ist die interkulturelle Öffnung also auch zu einem Thema für die verfasste Kirche geworden. Sie ist herausgefordert, ihre Rolle und Gestalt in der vielfältig gewordenen Migrationsgesellschaft neu zu bestimmen. Wie sie das tut, wird mit darüber entscheiden, ob die in der Diakonie mit vielen Projekten und Initiativen angestoßenen Öffnungsprozesse in eine nachhaltige interkulturelle Organisations- und Personalentwicklung einmünden können.

6.3.5 Theologische und juristische Aspekte einer »Kirche mit anderen«

Die Pluralisierung der Mitarbeiterschaft ist ein wesentlicher Teil interkultureller Öffnungsprozesse. Erfahrungen mit interkulturellen und interreligiösen Teams in kirchlichen und diakonischen Einrichtungen zeigen immer wieder, dass sie zur Vielfaltskompetenz, zur Selbstreflexivität und damit zur Professionalität von Einrichtungen und Mitarbeitenden erheblich beitragen. Leider sind sie bis heute in diakonischen und kirchlichen Einrichtungen eine Ausnahme. Ein Grund dafür ist das kirchliche Arbeitsrecht, das vorsieht, dass Mitarbeitende in der Regel Mitglied (je nach Landeskirche) einer Gliedkirche der EKD oder einer zur Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK) gehörenden Kirche sein müssen. Obwohl vor allem in diakonischen, aber auch in kirchlichen Einrichtungen in erheblichem Umfang und zunehmend Ausnahmen von dieser Regel gemacht werden – im Osten Deutschland gehört nur noch eine Minderheit der Mitarbeitenden einer christlichen Kirche an –, hält die Evangelische Kirche bis heute an der Regel fest. Nach deutschem Verfassungsrecht darf sie das, weil das Dienst- und Arbeitsrecht der Kirchen anerkannter Bestandteil ihres Selbstbestimmungsrechtes ist, das den Kirchen gewährleistet, ihre eige-

nen Angelegenheiten selbstständig zu ordnen und zu verwalten (Weimarer Reichsverfassung; Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137, Absatz 3).

Allerdings muss die Kirche ihr Selbstbestimmungsrecht nicht so ausfüllen, wie sie es zurzeit tut. Sie könnte sich – selbstbestimmt – auch andere arbeitsrechtliche Regelungen geben, ohne ihres Selbstbestimmungsrechtes verlustig zu gehen. So sieht es im Übrigen auch das Bundesarbeitsgericht in einem aktuellen Urteil: »[…] das Bestehen einer Dienstgemeinschaft [verlangt] keine konfessionelle Gebundenheit aller Beschäftigten zu einer christlichen – hier zur evangelischen – Kirche. Es ist vielmehr Ausdruck des kirchlichen Dienstes selbst, der durch den Auftrag bestimmt wird, das Evangelium in Wort und Tat zu verkünden. Hieran wirken alle Beschäftigten durch ihre Tätigkeit und demnach ungeachtet ihres individuellen Glaubens oder ihrer weltanschaulichen Überzeugungen mit« (Bundesarbeitsgericht, 2013, Rdnr. 39).

Zurzeit wird in den Evangelischen Kirchen meist noch davon ausgegangen, dass das evangelische Profil von Einrichtungen im Wesentlichen durch die Kirchenmitgliedschaft der Mitarbeitenden, die eine »Dienstgemeinschaft« bilden, gewährleistet wird. Dabei wird offenbar vorausgesetzt, dass die Mitgliedschaft in einer Kirche auch Identifikation mit dem jeweiligen kirchlichen Bekenntnis bedeutet. Das kann aber nicht vorausgesetzt werden, wie schon die gängige Wiedereintrittspraxis belegt. Kirchenmitgliedschaft meint zunächst einmal nicht mehr als Organisationszugehörigkeit und kann damit auch nicht das evangelische Profil von Einrichtungen gewährleisten. Entscheidend ist, dass Mitarbeitende zum Auftrag und der Konzeption einer evangelischen Einrichtung stehen, nicht aber, dass sie den evangelischen Glauben teilen und darlegen können. Das legt auch nahe, den Begriff der Dienstgemeinschaft theologisch anders zu füllen.

Der Kirchentheoretiker Peter Scherle hat dazu zukunftsweisende Vorschläge gemacht (Scherle, 2010). Unter »Dienstgemeinschaft« versteht er einen theologischen Leitbegriff, der die Überzeugung zum Ausdruck bringt, dass Gott Menschen in Dienst nimmt. Mitarbeiten könnte damit – neben jenen, die die evangelische Orientierung nach außen und innen verantworten müssen und deshalb auf das evangelische Bekenntnis zu verpflichten sind – jede und jeder, die/der sich in Dienst nehmen lässt und sich mit dem jeweiligen Anliegen der Einrichtung identifizieren kann, nicht aber notwendig mit allen Aspekten des evangelischen Bekenntnisses.

Der theologisch normative Begriff der »Dienstgemeinschaft« muss nach Scherle von der organisatorisch-rechtlichen Gestalt der Arbeitsverhältnisse unterschieden werden. Ob eine Einrichtung »evangelisch« sei, entscheide sich zunächst formal allein an der Trägerschaft, nicht aber an der Zusammensetzung der Mitarbeiterschaft. Eine solche institutionelle Öffnung kirchlicher und diakonischer Einrichtungen für andere kulturelle Prägungen und religiöse Überzeugungen könnte gerade das evangelische Profil einer »Kirche mit anderen« werden. Bis dahin bedarf es allerdings noch theologischer und kirchenjuristischer Klärungen, die jetzt ernsthaft angestrebt werden sollten.

6.3.6 Fazit

Vor allem in der Diakonie gibt es bundesweit zahlreiche Projekte und Ansätze zur interkulturellen Öffnung von Diensten und Einrichtungen. Das Thema ist mittlerweile und vielerorts auch auf den Leitungsebenen angekommen. Gleichwohl bleibt die Herausforderung, die verschiedenen Projekte und Initiativen zu strukturieren, zu evaluieren und einem Gesamtkonzept einzuschreiben. Hierzu fehlen allerdings oft die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen. Interkulturelle Öffnungsprozesse in Kirche und Diakonie müssen darüber hinaus mit anderen Change-Prozessen, vor allem hinsichtlich der Entwicklung einer »diakonischen Kultur« oder eines »evangelischen Profils«, zusammengeführt werden. Hierfür ist der theologisch-normative Begriff der »Dienstgemeinschaft« im Sinne einer »Dienstgemeinschaft mit anderen« weiterzuentwickeln. Auf dieser Grundlage kann dann auch die für eine interkulturelle Organisations- und Personalentwicklung in Kirche und Diakonie notwendige Anpassung des kirchlichen Arbeitsrechts erfolgen.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2007). Selbstverpflichtungen der BAGFW im Nationalen Integrationsplan. Berlin.

Bundesarbeitsgericht (2012). 1. Senat: Urteil vom 20.11.2012/1 AZR 611/11. Arbeitskampf in kirchlichen Einrichtungen – Zweiter Weg.

Bundesarbeitsgericht (2013). http://juris.bundesarbeitsgericht.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bagu.Art=pmu.Datum=2012u.anz=82u.pos=0u.nr=16558u.linked=urt (08.04.2013).

Diakonie Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2011). Diakonie ist Vielfalt – Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten und unterstützen. Handreichung für die Praxis. Berlin. http://www.eui-dwbo.de/downloads/broschuren_interkulturelle-offnung/diakonie-ist-vielfalt (17.10.2013)

Diakonie Mark-Ruhr (2012). Vielfalt in der Diakonie. Erfahrungen aus einer dreijährigen Projektarbeit der beteiligenden interkulturellen Öffnung der Diakonie Mark-Ruhr. Hagen. http://media.diakonie-mark-ruhr.de/1141-dokumentation_IKOE_diakonie_markruhr_neukorr280312.pdf (15.7.2012).

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V. (2007). Diakonie in der Einwanderungsgesellschaft. Rahmenkonzeption Migration, Flucht Integration des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland (Diakonie Texte, 17.2007). Stuttgart. http://www.diakonie.de/media/Texte-2007–17-Einwanderungsgesellschaft.pdf (18.10.2013)

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V. (2008). Interkulturelle Öffnung in den Arbeitsfeldern der Diakonie (Diakonie Texte, 13.2008). Stuttgart. http://www.diakonie.de/media/Texte-2008–13-Interkulturelle-Oeffnung.pdf (17.10.2013).

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V. (2011a). Mitarbeitendenstatistik zum 1. September 2008. Diakonie Texte, Statistische Informationen 06.2011, Stuttgart. http://www.diakonie.de/media/Texte-06_2011-Mitarbeitendenstatistik.pdf (17.10.2012).

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V. (2011b). Prozesse interkultureller Öffnung konkretisieren, kommunizieren, kultivieren. Diakonie Texte, Dokumentation 08.2011, Stuttgart. http://www.diakonie.de/media/Texte-08_2011-interkulturelle_Oeffnung.pdf (17.10.2013).

Diakonisches Werk in Hessen und Nassau e. V. (2009). Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Diakonie. Grundsatzpapier des Diakonischen Werkes in Hessen und Nassau, Frankfurt a. M.

Diakonisches Werk in Hessen und Nassau e. V. (2010). Auf dem Weg zu einer Dienstgemeinschaft mit Anderen. Dokumentation der Konsultation »Wen wollen wir als Mitarbeiter/-in, Kirchliche und diakonische Einrichtungen im Spannungsfeld zwischen christlicher Profilierung und interkultureller Öffnung«, Frank-

furt a. M. http://diakonie-hessen-nassau.de/fileadmin/Dateien/Presse/Publikationen/Doku_Dienstgemeinschaft%20mit%20Anderen.pdf (15.7.2012)

Ebach, J. (2000). Rettung der Vielfalt. Beobachtungen zur Erzählung vom Babylonischen Turm. In D. Becker (Hrsg.). Mit dem Fremden leben, Teil 2 (S. 259–268). Missionswissenschaftliche Forschungen, Neue Folge.

Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (2009). Kirchengesetz über das Erfordernis der Kirchenzugehörigkeit bei der Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Einstellungsgesetz – EinstG vom 28. November 2009. http://evangelische-regionalverwaltung-rheinhessen.de/media/amtsblatt/archiv/Alle%20Ausgaben%202010.pdf (17.10.2013).

Forum für eine kultursensible Altenhilfe (2009). Memorandum für eine kultursensible Altenhilfe. Ein Beitrag zur Interkulturellen Öffnung am Beispiel der Altenpflege, Bonn. http://www.kultursensible-altenhilfe.de/download/materialien_kultursensibel/memorandum2002.pdf (15.7.2012).

Huber, W., Friedrich, J., Steinacker, P. (2006). Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Band 1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2009). »…denn ihr seid selbst Fremde gewesen«. Vielfalt anerkennen und gestalten. Ein Beitrag der Kommission für Migration und Integration der EKD zur einwanderungspolitischen Debatte. Hannover.

Lipsch, A. (2009). Diskriminierung wegen der Religion aus Sicht der Evangelischen Kirche. Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll.http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/431209-Lipsch.pdf (15.7.2012)

Lipsch, A. (2004). Universale Botschaft – partikulare Verfassung. Biblische Reflexionen über Migrationserfahrungen und ihre Bedeutung für die Kirche in der Einwanderungsgesellschaft. In M. Corsa, M. Strecker (Hrsg.), Mitten drin und außen vor? Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (S. 24–31). Hannover. http://www2.ekiba.de/download/aej-Druckversion_Mitten_drin_und_aussen_vor(1).pdf (17.10.2013)

Scherle, P. (2010). Re-Visionen der Dienstgemeinschaft: Überlegungen zur »interkulturellen Öffnung« und zum »dritten Weg« in Kirche und Diakonie. In Diakonisches Werk in Hessen und Nassau e. V, Auf dem Weg zu einer Dienstgemeinschaft mit Anderen. Frankfurt a. M. http://diakonie-hessen-nassau.de/fileadmin/Dateien/Presse/Publikationen/Doku_Dienstgemeinschaft%20mit%20Anderen.pdf (15.7.2012)

Selbstverpflichtung (2012). http://www.jena.de/fm/41/m00282_selbstverpflichtung-bagfw_gesamt.pdf (15.7.2012).

Schulte, A. (2013). Selbstbestimmungsrecht der Kirchen und ihrer Einrichtungen: ein Integrationshindernis in der multireligiösen Einwanderungsgesellschaft? Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 33. Jg., Nr. 1.

Tarek Badawia

6.4 Interkulturelle Prozesse zwischen Offenheit und Originalität gestalten – Anmerkungen aus einer islamischen Perspektive

Islamisch betrachtet spiegelt die Pluralität das auf Vielfalt der Sprachen, Lebensformen, Weltanschauungen basierende Schöpfungsprinzip wider und gilt als Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes. Die Muslime der klassischen Zeit wiesen eine hohe Ambiguitätstoleranz auf, die ihnen einen gelassenen Blick auf die Welt ermöglichte. Die grundsätzlich dialogische Haltung definiert die Offenbarung wie folgt: »Lade zum Weg deines Herrn andächtig und mit Weisheit ein; diskutiere mit ihnen auf beste Art und Weise« (Koran: 16,125). Die Leitidee der Unumkehrbarkeit der Pluralität ist im Bewusstsein der Muslime verankert. Die Pluralität wurde in der islamischen Kulturgeschichte immer als Geschenk betrachtet. Das friedliche Zusammenleben lässt sich nach dem Prinzip des produktiven Wetteifers unter den Anhängern der verschiedenen Kulturen und Religionen gestalten. Diese und weitere Grundsätze und Werte werden im Text erläutert und mit der gegenwärtigen Situation der Muslime in Deutschland verknüpft. Es wird von der These ausgegangen, dass die Muslime in Deutschland dabei sind, den lange vorherrschenden psychologischen und tatsächlichen »Gastarbeiterstatus« abzulegen und eine religiöse Infrastruktur zu errichten. Dabei machen Muslime als Personen sowie deren Organisationen zwei parallel laufende Wandlungsprozesse durch: 1) Ein Bewusstseinswandel innerhalb des muslimischen Selbstverständnisses in Deutschland. 2) Ein Wandlungsprozess innerhalb der Organisationen, und zwar von den »Hinterhofmoscheen« zum Moscheebau als Demonstration von Präsenz muslimischen Immigration in Europa. Optionen und Grenzen einer solchen Entwicklung werden anhand mehrerer Beispiele auf politischer und Praxisebene aufgezeigt.

6.4.1 Einleitung

Bei der Betrachtung von interkulturellen Prozessen aus einer theologischen Perspektive stellt sich zunächst die Frage nach dem grundlegenden Sinn der interkulturellen Option. Islamisch betrachtet spiegelt die Pluralität das auf der Vielfalt der Sprachen, Lebensformen und Weltanschauungen basierende Schöpfungsprinzip wider und gilt als Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes – »*O ihr Menschen, Wir haben euch von Mann und Frau erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, auf dass ihr einander kennenlernen möchtet. Wahrlich, der Angesehenste von euch ist vor Allah der, der unter euch der Gerechteste ist. Siehe, Allah ist allwissend, allkundig*« (Koran: 49,13).

Die folgenden Ausführungen über interkulturelle Prozesse im Islam beziehen sich auf die Lebenssituation der Muslime bzw. auf ihre religiösen Organisationen in Deutschland. Zur aktuellen Lage der Muslime kann man inzwischen feststellen: Die »Muslime sind dabei, den lange vorherrschenden psychologischen und tatsächlichen ›Gastarbeiterstatus‹ abzulegen und eine religiöse Infrastruktur zu errichten, die der dauerhaften Präsenz im Lande Rechnung trägt« (Rohe 2006, S. 89).

Die (kulturell und konfessionell vielfältige) muslimische Community macht nach dieser Einschätzung zwei parallel laufende Wandlungsprozesse durch: 1) Ein Bewusstseinswandel *innerhalb des muslimischen Selbstverständnisses* in Deutschland, und zwar vom funktionalistischen Selbstverständnis als Gastarbeiter zum notwendigen Umdenken in interkulturellen Strukturen als Bürger dieser Gesellschaft mit entsprechender interkultureller Geisteshaltung.; 2) Ein Wandlungsprozess innerhalb der Organisationen, und zwar von den »Hinterhofmoscheen« der Nachkriegszeit im Rahmen der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte zum Moscheebau als Demonstration von Präsenz und als Ausdruck einer öffentlichen Repräsentation des neuen Selbstbewusstseins der muslimischen Immigration in Europa: »Wir bauen, weil wir bleiben wollen« (Beinhauer-Köhler u. Leggewie, 2009, S. 118).

Die grundlegende These ist: Die Interkulturelle Öffnung des Islam ist mehr als nur ein gesellschaftspolitischer Auftrag der Gegenwart. Sie ist eine genuine Aufgabe der islamischen Theologie, die sich dem zweifachen Wandel des zunehmenden Bewusstseins der Muslime als Bürger dieser Gesellschaft sowie deren Migrantenorganisationen stellen muss. Eine zukunftsorientierte Bewältigung dieser Herausforderung findet in einem Spannungsverhältnis von Offenheit und Originalität statt.

Zunächst wird das breite Spektrum an ethischen und religiösen Grundwerten des Islam skizziert, auf die sich eine solche Umorientierung der Muslime in Deutschland stützen kann. Im Anschluss wird der Entstehungskontext der muslimischen Organisationen in Deutschland als konkretes Handlungsfeld kurz rekonstruiert, um die Frage nach Reichweite und Grenzen des Möglichen im Prozess der interkulturellen Öffnung anhand exemplarischer Initiativen aufzuzeigen.

6.4.2 Was die muslimische Urgemeinde hat lernen müssen – theologische Anmerkungen zum Öffnungsprozess

Zu den Grundinformationen der islamischen Offenbarungsgeschichte gehört die Tatsache, dass die muslimische Urgemeinde sich schrittweise der Öffentlichkeit öffnete. Der Öffnungsprozess zu Beginn der Islamgeschichte gestaltete sich über ca. 15 Jahre (von insgesamt 23 Offenbarungsjahren) dialogisch und ausschließlich durch den Aufbau von sozialen und diskursiven Netzwerken. Der durch die sukzessive Offenbarung begleitete Weg vom internen Aufbau einer *islamisch gebildeten Gemeinde* bis zum öffentlichen Aufruf *»[…] Ihr sollt zu allen Leuten auf gütige Weise sprechen«* (Koran: 2,83) war ein Weg der Bewusstwerdung des Offenbarungs-*Ethos.* Begleitet durch die Offenbarung lernte die

Urgemeinde der Muslime unter anderem, dass die Öffnung der Gemeinde ein unstetiger und progressiver Prozess ist, der mit gewissen Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden ist. In der Offenbarung heißt das: *»Ihr werdet Zustände durchmachen, der eine schwerer als der andere«* (Koran: 84,19). Der Wert, der hier vermittelt werden soll, ist die Unstetigkeit von (Um)Orientierungsprozessen. Übertragen auf die gegenwärtige interkulturellen Öffnung besagt dies, dass der Offenbarungsprozess genauso wie der Öffnungsprozess nicht nur struktureller bzw. institutioneller Natur ist, sondern nur *mit, in* und *für* Menschen gestaltet werden können. Es sind die Menschen, die sich in der Verinnerlichung und Verarbeitung von Ideen und Prinzipien verändern und unter Bedingungen der Anerkennung und gegenseitiger Wertschätzung auch öffnen.

Die in dem oben genannten Vers (Koran: 84,19) angesprochene Schwere (innerhalb des Wandelprozesses) deutet auf die zu entwickelnde Geisteshaltung hin. Die Urgemeinde der Muslime musste lernen: *»Allah verändert nichts an einem Volk, solange sie nicht (ihrerseits) verändern, was sie an sich haben«* (Koran: 13,11). Mit diesem Vers zieht die Offenbarung den Einzelnen, das Subjekt in die volle Verantwortung mit ein. Die Offenbarung fordert den Einzelnen auf, sich zu verändern und somit die Legitimation für die Entwicklung einer neuen Geisteshaltung zu schaffen. Gemäß dem heutigen Motto »Frieden schaffen durch aktive Präsenz in der Gesellschaft« gibt der Prophet auf die Frage der Urgemeinde: *»O Gesandter Allahs! Wer lebt den Islam am besten?«* die Antwort: *»Derjenige, vor dessen Zunge und Hand die Menschen sicher sind«* (vgl. Buchari-hadith (812): Kap. 2, H. 4). Die Antwort lässt sich wie folgt frei übersetzen: Als Muslim gilt derjenige, der Frieden unter den Menschen durch Wort und Tat stiftet. Es war von Beginn der Offenbarung wie selbstverständlich klar, dass die neue muslimische Gemeinde notwendigerweise in einer historischen Relation zu anderen Weltanschauungen und Religionen steht. Die Offenbarung lehrte der Urgemeinde unmissverständlich die folgenden Grundsätze:

– »Wenn [der] Herr wollte, würden fürwahr alle auf der Erde zusammen gläubig werden. Willst du etwa die Menschen dazu zwingen, gläubig zu werden?« (Koran 10,99)
– »Und wenn [der] Herr wollte, hätte Er die Menschen wahrlich zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber sie bleiben doch unterschiedlich« (Koran: 11,118 f.).

Beiden allgemeinen Grundsätzen ist in aller Klarheit zu entnehmen, dass die Vielfalt in der Art und Weise, wie die Menschen denken und handeln, im Grunde das allgemein gültige Prinzip und somit der Normalfall ist. »Die Menschen des islamischen Kulturraums der klassischen Zeit wiesen eine hohe Ambiguitätstoleranz auf, die ihnen einen *gelassenen Blick auf die Welt* ermöglichte« (Bauer 2011, S. 314). Insbesondere im Hinblick auf die Ambiguität des Fremden stellt Bauer durch die Analyse von zahlreichen historischen Dokumenten die allgemeine These auf: »Dort, wo der Islam im Laufe der Zeit Fuß faßte, ging er eine enge Symbiose mit den vorhandenen Kulturen ein« (S. 365).

Die Offenbarung spricht die Muslime auf eine denkbare starre Haltung an, die unbedingt verhindert werden soll, damit die (inter)kulturelle Dynamik funktioniert. Die Urgemeinde lebte sicherlich nicht in einem kulturellen Vakuum. Der kulturelle Raum war durch

Werte wie Tapferkeit, Macht, Männlichkeit und kämpferische Überlebenskultur geprägt. Die neue Offenbarung trug dagegen den »Islam« als Lebensform vor, die im Sinne von *aslama* (Befriedung) ein tiefgehendes Umdenken im Selbstverständnis sowie im Alltag anstrebte. Sie suchte daher immer die Gemeinsamkeiten mit den anderen und bot kompatible Lösungsansätze an. Im Hinblick auf die Entwicklung neuer moralischer Standards gegen Krieg und zum Schutz des Menschen in Altarabien als Prozess des Umdenkens merkt der Orientalist Khoury (2005) an: »Hier muss man nicht zaghaft und ängstlich sein, wenn man die Moral im Islam betrachtet, denn diese Religion teilt alle wichtigen religiösen Werte mit Judentum und Christentum: Betrachtet man den Koran und die Tradition, die gemeinsam die gesetzliche Grundlage des Islam als Religion bilden, so sieht man, wie diese Religion biblisch durchdrungen ist. […] [Der Islam] ist folglich vollkommen gegen jede Gewalt (Khoury, 2005, S. 102). Was aus diesem historischen Hinweis exemplarisch hervorgehoben werden soll, ist die folgende zentrale Idee: Die Muslime müssen lernen, den Übergang von der Vorstellung, dass der Mensch ein Produkt der Kultur sei, zum aktiven und dynamischen Prozess der Schaffung (neuer) Kultur (d. h. Religion, Weltanschauung, Lebensform etc.) unter dem Leitmotiv der Befriedung menschlichen Zusammenlebens zu gestalten.

Noch wichtiger erscheint in Bezug auf den dialogischen Charakter dieses Gestaltungsprozesses der Hinweis auf die Grenze für die Einflussnahme auf andere bzw. die absolute Unterbindung jeglicher repressiver Art und Weise zur Durchsetzung religiöser Inhalte. Die grundsätzliche dialogische Haltung definiert die Offenbarung wie folgt: *»Lade zum Weg deines Herrn andächtig und mit Weisheit ein; diskutiere mit ihnen auf beste Art und Weise«* (vgl. Koran: 16,125). Die Grenze des Dialogischen wird so markiert, dass die Inhalte in einer Atmosphäre der Freiheit mitgeteilt werden können, und *»Wenn sie sich abkehren, so obliegt dir [, du Prophet,] nur die deutliche Übermittlung [der Botschaft]«* (16,82). Denn *»wenn dein Herr wollte, würden fürwahr alle auf der Erde zusammen gläubig werden. Willst du [, O Mohammad,] etwa die Menschen dazu zwingen, gläubig zu werden?«* (Koran: 10,99). Nach diesem und vielen ähnlichen Versen untersagt die Offenbarung Mohammad selbst, missionarisch, das heißt, im Sinne einer Bekehrung der Andersgläubigen zum Islam, tätig zu sein. Dies einfach, weil die Notwendigkeit und die Idee der Missionierung im Islam fehlt. Das einzig Vorhandene in dieser Richtung besteht in der Darbietung und Darlegung der Lehre (Bauer 2011, S. 365; Falaturi 1996, S. 91).

Die muslimische Urgemeinde lernte die Vielfalt der Wege zu respektieren und nach dem Prinzip des »Wetteifers« unter den Anhängern der verschiedenen Kulturen und Religionen zu handeln. Die Offenbarung sprach sie im Klartext darauf so an: *»Für jeden von euch haben Wir ein Gesetz und einen deutlichen Weg festgelegt. Und wenn Allah wollte, hätte Er euch wahrlich zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber (es ist so,) damit Er euch in dem, was Er euch gegeben hat, prüfe. So wetteifert nach den guten Dingen! Zu Allah wird euer aller Rückkehr sein […]«* (Koran: 5,48). Was hier auf der Ebene der regulativen Ideen im Bewusstsein der muslimischen Urgemeinde verankert werden sollte, ist der Grundsatz der *Unumkehrbarkeit der Pluralität,* von dem aus in der islamischen Kulturgeschichte

generell ausgegangen wurde. Die Pluralität – so Bauer 2011 – wurde in der islamischen Kulturgeschichte immer als Geschenk betrachtet, und die Meinungsverschiedenheiten *(ikhtilāfāt)* sind nach der klassischen Theorie ein unabdingbarer Bestandteil des Rechts, das einerseits auf einer göttlichen Rechtsordnung beruht und sich andererseits als menschengemachtes Gesetz entfaltet (Bauer 2011, S. 184). Es besteht keinerlei Begründung dafür, dass diese Meinungsverschiedenheiten nur auf die islamische Kultur bzw. Rechtslehre *(fiqh)* eingeschränkt wird.

Die muslimische Urgemeinde lernte zwischen zweierlei zu unterscheiden: die *persönliche Gewissheit* in Bezug auf den eigenen Standpunkt und zugleich der *notwendige Relativismus* in Bezug auf die anderen weltanschaulichen und ethischen Standpunkte, die – wie anfangs erwähnt – als Ausdruck des Willens Gottes gelten. Diese Geisteshaltung kann auf den ersten Blick paradox wirken. Es ist wahrscheinlich auch so. Allerdings legitimiert sie die mehrperspektivische Achtung vor dem Eigenen und dem anderen bzw. Fremden. Jede andere Geisteshaltung wäre insofern ungerecht und kann sogar rassistisch sein, als sie eine ideelle Grundlage für eine Überlegenheitskultur schaffen würde, die nur Intoleranz und hierarchisierende Werturteile zementiert. Dagegen übte sich die muslimische Urgemeinde im Falle der Meinungsdifferenz und sogar im Extremfall der Feindschaft in Gerechtigkeit ein, als sie in der Offenbarung las: *»Ihr Gläubigen! Steht (wenn ihr Zeugnis ablegt) Allah gegenüber als Zeugen für die Gerechtigkeit ein! Und die Feindseligkeit eines Volkes soll euch nicht verleiten, anders denn als gerecht zu handeln. Seid gerecht! Das entspricht eher dem Zustand des Gottbewusstseins. Seid gottesfürchtig! Gewiss, Allah ist kundig dessen, was ihr tut«* (Koran: 5, 8). Was an dieser Stelle noch deutlicher hervorgehoben werden soll, ist die Gefahr der Manipulation durch machtpolitische oder sonstige theologische oder ideologische Differenzen. Ein solches Grundverständnis von Gerechtigkeit besagt eindeutig, dass es keineswegs eine Legitimation für Ungerechtigkeiten im Namen Gottes/Allahs geben kann.

Was die muslimische Urgemeinde aus diesem Gebot ebenfalls lernte, war die grenzenlose Assoziation von Gott und Gerechtigkeit als Basis für den sozialen Frieden. Mit anderen Worten: Gott kann für soziale Ungleichheiten und Missstände nicht verantwortlich gemacht werden, denn der Mensch als Stellvertreter Gottes *(khālifāt Allah)* steht in der vollen Verantwortung für die Gestaltung des Sozialen. In seiner Schrift über »Deutschland und seine Muslime« kritisiert Kermani (2009) eine Fehlentwicklung bei fatalistisch denkenden Gläubigen im Umgang mit der Religion, die sich nur auf der Suche nach Urbegründungen in den religiösen Quellen für alle Probleme, Phänomene und Lösungsansätze ihrer Lebenswelt befinden würden und dabei die Bedeutung der Verantwortung des Einzelnen ignorierten. In Anlehnung an Reinhard Schulze verwendet Kermani (2009, S. 119 f.) den Ausdruck »fundamentalistische Falle«, in die die muslimische Intelligenz getappt sei. Mit einer solchen fundamentalistischen Falle geht ein Verzicht auf jede Entwicklungschance durch die Pluralität und auf den Dialog mit dem sozialen Umfeld einher.

In seinem Beitrag über Ethik und Menschenwürde im Islam rekonstruiert der Orientalist Raif G. Khoury (2005) unter anderem das gemeinsame Grundverständnis von Kultur in der abendländische (lat. colere, cultum) sowie in der islamischen Tradition als »*ʿumrān*«

in der Bedeutung von Bebauen, Bewohnen, Pflegen, Ehren und somit im Sinne des Historikers Ibn Khaldūn von Zivilisation im gesellschaftlichen Leben (Khoury, 2005, S. 93 ff.). Demzufolge sind Muslime sogar theologisch verpflichtet, sich auf ihre neue Rolle in einem egalitären Dialog zu besinnen, damit sie ihre Erkenntnisse und die damit verbundenen ethischen Grundsätze in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen können.

Kurzum: Die Idee der Entkopplung von Gottesschöpfung und Pluralität hätte in einem auf Wissen basierten muslimischen Standpunkt keinen Platz. Die Offenbarung – wie eben gezeigt – lobt die Differenz und fordert den Menschen zur Bewahrung der Pluralität als konstruktive Herausforderung auf. Sie bezieht dabei den Einzelnen in die volle Verantwortung für das Allgemeinwohl der Gemeinschaft ein.

Allerdings ist auch bekannt, dass der Mensch zu einer Art unproduktiver Bequemlichkeit in hegemonialen Strukturen der Monokultur neigt und darin seine Bestätigung sucht. Auf diesen Aspekt wird später unter dem Stichwort »*Idjitād*« (theologisch maximal mögliche Anstrengung) eingegangen.

6.4.3 Moscheegemeinden (nicht mehr?) als »Zuhause in der Fremde«

Hier wird in groben Zügen an die spezifische Migrationsgeschichte der Muslime in Deutschland und folglich an den Entstehungszusammenhang der muslimischen Organisationen bzw. Vereine in Deutschland mit dem Ziel erinnert, klarzustellen, dass der empirisch beobachtbare Zustand der »Geschlossenheit muslimischer Lebenswelten« bzw. »muslimischen Gemeindelebens« – bis hin zum populistischen Vorwurf der Parallelgesellschaft – eher dem migrationsgeschichtlichen Hintergrund geschuldet ist und keineswegs ein Gebot der islamischen Theologie darstellt. Die aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben gehörte – wie Schiffauer (2008) durch seine ethnologische Fallstudien klarstellt – nicht zum Selbstverständnis der im Kontext der Arbeitermigration gegründeten Gemeinden. Es ging und es geht gegenwärtig immer noch in geschätzt ca. 80 % der Gemeinden (empirische Studien fehlen) vielmehr um die Bewältigung der (Folge-)Probleme der Einwanderung in praktischer Auseinandersetzung mit Fragen der alltäglichen Religiosität, nicht aber um Fragen der kulturellen Integration in die deutsche Gesellschaft (Schiffauer, 2008, S. 49 f.; Klinke, 2005, S. 55 f.; Jagusch, 2011, Kap. 7.2).

Wie allgemein bekannt, verlief die erste Entstehungsphase der »Hinterhofmoscheen« in Deutschland mehr oder weniger unauffällig und geräuschlos. Im Laufe der Arbeitsmigration begannen die türkischen Muslime das Vakuum in der sozialen und religiösen Dimension ihres Lebens selbstständig zu füllen. Moscheen waren Institutionen, die dabei halfen, sich in einer problematischen Umwelt zu behaupten und in einem schwierigen Kontext die eigenen Normen, Werte und Orientierungen an die Kinder weiterzugeben. Die Frage der kulturellen Integration in die deutsche Gesellschaft (und die damit zusammenhängenden Aspekte von Abgrenzung und Selbstbehauptung) war nicht das Kernproblem, das die islamischen Gemeinden in ihrer Stadtteilarbeit angingen, sondern die Bewältigung des Alltags (Jessen, 2006, S. 13 ff.; Schiffauer, 2008, S. 50). Die Migrantenorganisationen, die ursprünglich eine

rein herkunftslandorientierte Politik betrieben haben, sind also gegenwärtig aufgefordert, die Wahrung der Interessen der Migrantinnen und Migranten in Deutschland zu fördern, und dies geschieht bekanntlich unter extrem hohen Erwartungsdruck der Öffentlichkeit.

Es ist hilfreich, sich die Entstehungsgeschichte und genuinen Aufgaben dieser ursprünglich völlig apolitischen Vereine bei der gegenwärtigen Gestaltung interkultureller Prozesse mit bzw. in muslimischen Organisationen zu vergegenwärtigen. Heutzutage veranstalten die islamischen Religionsgemeinschaften in Deutschland unter dem Schirm des Koordinationsrats der Muslime (KRM) jedes Jahr bundesweit am 3. Oktober den Tag der offenen Moschee (TOM). An diesem Tag bieten mehr als tausend Moscheen Führungen, Vorträge, Ausstellungen, Informationsmaterialien und Begegnungsmöglichkeiten an. Auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene werden Runde Tische, Gesprächsforen, Islamforen, AGs oder Gremien u. a. durch den Interkulturellen Rat in Deutschland e. V (Interkultureller Rat 2013) initiiert, an denen Muslime als Kooperationspartner aktiv teilnehmen. Modellprojekte für den Islamischen Religionsunterricht und für muslimische Seelsorge sowie Abrahamische Trialoge (Hinterhuber, 2009) werden bundesweit durch gelungene Kooperationen entwickelt und erprobt.

Dass diese Öffnungsprozesse innerhalb der muslimischen Organisationen nicht in einem sozialen widerstandslosen Raum stattfinden, ist ebenfalls eine ernst zu nehmende Dimension dieser Debatte. Dazu kommen seit langem verstärkt ablehnende Einstellungen gegenüber Menschen muslimischer Herkunft in Deutschland. Interkulturelle Öffnung der muslimischen Organisationen als Projekt und Prozess steht im Schatten von Streitthemen wie kulturelle Hegemonie, Moscheebaukonflikte, Überfremdung und Sicherheit. Positiv betrachtet, sind solche Diskurse eine gesunde Begleiterscheinung, welche notwendigerweise im Rahmen von Öffnungsprozessen muslimischer Organisationen mitgestaltet werden sollen. Dadurch kann verhindert werden, dass solche gesellschaftlichen und kulturellen Prozesse nicht in puren Aktionismus, »abstrakte Solidarität« (Bundschuh, 2003) oder Pseudo-Dialoge ausarten, in denen die Muslime und deren Vereine nicht als Zweck betrachtet, sondern nur als Mittel zum Zweck der Integration bzw. zur Klärung von sicherheitspolitischen Fragen missbraucht werden (Badawia, 2009, S. 230).

Im Hinblick auf die hier vertretene zentrale These der Bewusstseinsänderung gehört zum Prozess der interkulturellen Öffnung, den Muslimen das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Religion geachtet wird. Es gehört zu den Erfolgsvoraussetzungen solcher Interkultureller Öffnung, dass dabei den Migranten bzw. Muslimen als Partner der interkulturellen Öffnungsprozesse jegliche Zweifel hinsichtlich des im Sinne des GG garantierten Rechts auf Religionsfreiheit und folglich des Rechtes auf weltanschauliche und religiös-kulturelle Unterschiedlichkeit genommen wird. Folglich sind die Unterschiede »der Muslime« genauso respektwürdig wie alle anderen. Denn Konfliktthemen bergen prinzipiell in sich große Chancen für die Weiterentwicklung eines neuen Bewusstseins der Muslime in Deutschland. Die Kehrseite solcher Konflikte wäre das, wovor Hartmut Griese (2002) gewarnt hat, nämlich die »Ethnisierung des Sozialen«, das heißt: »Die Beschreibung menschlichen Zusammenlebens in Kategorien wie Kultur, Religion, Volk, Ethnie schafft

bzw. konstruiert eine neue Wirklichkeit und produziert damit eine neue Problemsicht von Konflikten und Spannungen – regional, gesellschaftlich und global. Kritisch zu fragen ist dabei, welche *Interessen* und welche *Folgen* die Ethnisierung sozialer, d. h. auch ökonomischer und politischer Konflikte begleiten« (Griese 2002, S. 106). »Einmal geschieht es in ausgrenzender Absicht […] das andere Mal in vereinnahmender Absicht […] Beide Varianten haben eine Kehrseite, die Renaissance nationalen Denkens und Wahrnehmens und die Erzeugung von ab- und ausgrenzenden ›Wir-Gefühlen‹ auf Seiten der Mehrheit« (S. 118).

6.4.4 Fazit und Ausblick

Abschließend soll erneut an die »unproduktive Bequemlichkeit« erinnert werden. In Anlehnung an Prengels Konzept bzw. Begriff der demokratischen Differenz (2006) soll dieser Aspekt mit dem Grundbegriff der *»Idjtihād«* aus der islamischen Theologie verknüpft werden. Dieser besagt, dass die muslimische Community (der Gelehrten und Fachexperten) die maximal mögliche Anstrengung zur wissenschaftlichen Entfaltung und Entwicklung der Religion erbringen soll. Dieser Grundsatz basiert auf dem Konsens innerhalb der islamischen Theologie, dass das Wissen über die Beschaffenheit von Ort und Zeit die Voraussetzung für die Deutung und Praxis der Religion darstellt. Demzufolge steht die Theologie in der Pflicht, ihren Beitrag zur Gestaltung der neuen Lebenssituation im Zeichen der Pluralität zu leisten. Für die muslimischen Gemeinden ist das ein Thema der Renaissance einer Pluralitätbzw. Ambiguitätskultur aus ihrer Geschichte, d. h. die Wiederbelebung klassischer Ideale in verschiedenen Lebensformen und besonders in der aktiven Beteiligung am allgemeinen Wohl der Zivilgesellschaft. Die Praxis von *»Idjtihād«* sieht selbstverständlich die aktive Auseinandersetzung mit neuen Gesellschaftsstrukturen aus der theologischen Perspektive vor. Sie sieht ebenfalls vor, dass jede progressive Gestaltung von Öffnungs- bzw. Wandlungsprozessen aus jeweils einer *emischen* (Insider-) und einer *etischen* (Außenbeobachter-)Perspektive mit einer Anstrengung wissenschaftlicher und sozialpolitischer Natur verbunden ist.

Dazu kompatibel erscheint eine der zwölf Thesen von Prengel zum demokratischen Differenzbegriff, wenn sie schreibt: »Differenz ist nicht einfach da, sondern die nicht zur dominierenden Kultur gehörenden Lebensformen sind zum Schweigen gebracht, verdrängt, ausgegrenzt, entwertet, ausgebeutet. Differente Lebensweisen sind darum immer neu zu entdecken, zur ihnen eigenen Sprache zu bringen und in ihrem Wert anzuerkennen. Die Option für Differenz ist eine Option gegen Hegemonie. Dabei werden häufig zuvor etikettierende und diskriminierende Zuschreibungen offensiv gewendet und erfahren eine neue Bedeutung« (Prengel, 2006, S. 181 f.).

Zwei Aspekte der These sollen nochmals betont werden: 1) In einem monokulturellen Raum haben es Vertreter der Differenz mit Machtstrukturen zu tun. 2) Über die Machtfrage hinaus geht es um die Konstituierung von neuen Sinn- bzw. Relevanzstrukturen sowie von neuen Lebensformen.

Die »Islamische Charta« des Zentralrats der Muslime in Deutschland kann als ein besonders lesenswertes und diskussionswürdiges Beispiel für ein theologisch fundiertes

und gesellschaftspolitisch innovatives Manifest empfohlen werden, nach dem man den Öffnungsprozess nach Innen und Außen, intellektuell und eng gebunden an Grundsätze einer reformorientierten Theologie gestalten kann. Es bindet v. a. die Nachwuchsgeneration der Muslime in Deutschland an theologisch fundierte Werte des dialogischen und friedlichen Zusammenlebens, re-konstituiert sie in einem zukunftsfähigen Selbstverständnis als Muslime und fördert die Identifizierung der Nachwuchsgenerationen mit Deutschland, ohne Gefahr zu laufen, ihre Identität aufs Spiel zu setzen.

Literatur

Badawia, T. (2009). Pseudo-dialogische Diskriminierung. In P. Mercheril, C. Melter (Hrsg.) (2009), Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung (S. 220–238). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Bade, K. J., Oltmer, J. (2004).Normalfall Migration. Schriftenreihe Zeitbilder, Bd. 15, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
Bauer, T. (2011). Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin.
Beinhauer-Köhler, B., Leggewie, C. (2009). Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung. München: Beck.
Bendel, P., Hildebrandt, M. (Hrsg.) (2006). Integration von Muslimen (Schriftenreihe des Zentralinstituts für Regionalforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Neue Folge, Bd. 1). München: Allitera.
Bundschuh, S. (2003). Abstrakte Solidarität – Konkrete Konkurrenz. Das Verhältnis der klassischen deutschen Jugendverbände zu Jugendorganisationen von MigrantInnen. In T. Badawia, F. Hamburger, M. Hummrich (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung (S. 326–336). Frankfurt/M. u. Landon: IKO.
Falaturi, A. (1998). Der Islam im Dialog (5. Aufl.). Köln: Islamische Wissenschaftliche Akademie.
Griese, H. M. (2002). Die Ethnisierung von (sozialen) Konflikten. In H. M. Griese, E. Kürşat-Ahlers, R. Schulte, M. Vahedi, H.-P. Waldhoff (Hrsg.). Was ist eigentlich das Problem am »Ausländerproblem«? Über die soziale Durchschlagkraft ideologischer Konstrukte (S. 99–117). Frankfurt a. M.: IKO
Hinterhuber, E. M. (2009). Abrahamischer Trialog und Zivilgesellschaft. Eine Untersuchung zum sozialintegrativen Potenzial des Dialogs zwischen Juden, Christen und Muslimen. Stuttgart: Lucius u. Lucius
Interkultureller Rat (2013). http://www.interkultureller-rat.de
Jagusch, B. (2011). Praxis der Anerkennung. »Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft« – Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
Jessen, F. (2006). Türkische religiöse und politische Organisationen in Deutschland. Bd. III (Zukunftsforum Politik, Nr. 72). Köln: Konrad-Adenauer-Stiftung.
Kermani, N. (2010). Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime (2. Aufl.). München: Beck.
Khoury, R. G. (2005). Ethik und Menschenwürde im Islam. In: A. Siegetsleitner, N. Knoepffler (Hrsg.). Menschenwürde im interkulturellen Dialog (S. 91–122), Freiburg u. München: Alber.
Klinke, S. (2005). Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen. Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrantenvereinen in Frankfurt am M (Diplomarbeit Universität Marburg). http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle_Arbeit_KlinInterkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationenke.pdf (18.10.2013).
Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Rohe, M. (2006). Zur rechtlichen Integration von Muslimen in Deutschland. In P. Bendel, M. Hildebrandt (Hrsg.) (2006), Integration von Muslimen (S. 89–116). München: Allitera.
Schiffauer, W. (2008). Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript.
Zentralrat der Muslime (2002). http://zentralrat.de/3035.php (1.8.2013)

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 189 23.01.14 11:27

Marina Chernivsky

6.5 Zur Bedeutung des Diversitätsdiskurses am Beispiel der deutsch-jüdischen Perspektive

Unsere Gesellschaft wird immer mobiler und vielfältiger: In Deutschland leben zunehmend mehr Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen, Identitäten, sozio-kulturellen Hintergründen. Der Umgang mit dieser »Vielfalt« – mit ihren Chancen und Risiken – ist mit vielen offenen Fragen und Spannungsfeldern versehen. Zum einen steht die Vielfalt für die Chance, sich als Gesellschaft zu öffnen und weiterzuentwickeln. Sie birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr der Hierarchisierung und Ausgrenzung. Im Kontext der hiesigen Einwanderungsgesellschaft zeigt sich diese Vielfalt als eine geteilte soziale Wirklichkeit, wobei diese Realität im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Raum der Interaktion und gleichzeitig als gespaltener Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert und wo zugleich Formen eines »Wir-die-Dualismus« etabliert werden (Kalpaka, 1998; Terkessidis, 2004; Messerschmidt, 2012). Eine markante Barriere im Umgang mit Diversität ist die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede, als wären sie fest und unüberwindbar. »Inwieweit Menschen […] als […] Fremde wahrgenommen werden, ist folglich nicht unbedingt von ihrer Staatsbürgerschaft oder Herkunft abhängig […] das ist vor allem dann der Fall, wenn sie als Mitglied einer als fremd definierten Gruppe identifiziert werden, das heißt, einer Gruppe, die in ethnischer, kultureller oder religiöser Hinsicht als ›anders‹ kategorisiert und mit negativen Stereotypen belegt wird« (Zick, Küpper u. Hövermann, 2011, S. 23). Juden in Deutschland sind historisch gesehen ein Bestandteil der in Deutschland gelebten Diversität. Sie fallen zwar aus dem »vertrauten« Integrationsdiskurs heraus, aber sie werden trotzdem als »andere« konstruiert, die nach wie vor weder innerhalb noch außerhalb der »Wir-Gruppe« stehen. Das vorliegende Kapitel ermöglicht einen ersten Einblick in die Innenperspektiven der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland und geht gleichzeitig kritisch auf die Außenperspektiven der deutschen, nicht jüdischen Perspektive, ein.

6.5.1 Identität und Diversität

Identitäten sind mehrdimensional: Sie bestehen aus konstanten wie auch wechselnden Zugehörigkeiten, Mitgliedschaften, Rollen, Merkmalen, Eigenschaften, Aufgaben. Zum einen sind Identitäten stabil und konsistent, zum anderen sind sie prozesshaft und andauernd in dynamischer Entwicklung. Identität ist nicht nur individuell. Wir bilden sie im Zusammenhang mit transgenerativen Erfahrungen der anderen, denn Menschen defi-

nieren sich nicht nur durch das, was sie selbst erfahren haben, sondern auch durch das, was ihre Gruppen erlitten oder erlebt haben (Assmann, 2005). Sowohl die individuelle als auch die kollektive Identität bedarf für ihre Entfaltung innerer Kohärenz und Konsistenz, damit die Kluft zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung nicht allzu groß ausfällt. Das Fremdbild, die Sicht von außen, ist also von erheblicher Bedeutung. Die Entwicklung stimmiger und widerspruchsfreier Narration bedarf einer positiven Interaktion mit dem sozialen Umfeld. Jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn anerkennen, damit er seiner eigenen Identität gewahr werden kann. Belastungen oder Identitätsbrüche (wie z. B. Diskriminierungen), die nicht kohärent in die eigene narrative Identität integriert werden können, wirken lange nach. Selbstwirksam ist ein Mensch, der seine individuelle an seine kollektive Identität anbinden kann, weil sie inkludiert ist in die reale oder imaginierte Identität der Gesellschaft, einen Platz erhält, einen Namen hat.

Identitäten sind Dreh- und Angelpunkt jeder Diskussion um Zugehörigkeit und Anerkennung, Gleichheit und Differenz. Es ist nicht einfach, über Identitäten zu sprechen. Oft sind sie heikle, hochsensible Angelegenheiten, eine Projektionsfläche für Sehnsüchte, Zugehörigkeitsfantasien und Verkennungsängste: ein höchst komplexes Element individueller Grundstruktur und sozio-kultureller Dispositionen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Hierarchisierungen. Innerhalb der Debatte um Diversität sollte daher danach gefragt werden, inwieweit Menschen mit differierenden Identitäten sich wohlfühlen und entfalten können, wenn die sozialen Rahmenbedingungen, in denen sie leben, von Spaltung, Differenz oder Ungleichheit gekennzeichnet sind.

Wer gilt in unserer Gesellschaft als »fremd« oder distant? Welche sozialen Gruppen werden eher marginalisiert und sind als die sogenannten »Randgruppen« immer wieder betroffen von Voreingenommenheit und Ausschluss bis hin zu Übergriffen und Gewalt? Was für eine Gesellschaft wollen wir sein? Wie definieren wir uns? Wer sind die »anderen«? »Vielfalt bedeutet, dass es viele gibt, und sie sind unterschiedlich, und das ist weder gut noch schlecht, das ist einfach so. […] Vielfalt ist anstrengend und stellt die Gesellschaft immer wieder vor Probleme, es bedeutet, dass die Teilnehmer und Teilhaber dieser Gesellschaft Wege finden müssen, sich diese zu teilen […], sie so zu verändern, damit jeder sich darin zurechtfindet. Eine Gesellschaft der Vielfalt muss mit Verunsicherungen umgehen können, denn Vielfalt schafft Verunsicherungen […].« (Gorelik, 2012, S. 40)

Vielfalt schließt die Unterschiedlichkeit aller Identitäten ein, es geht nicht nur um die Hautfarbe, Herkunft, Religion oder sexuelle Orientierung. »Zu einer Gesellschaft der Vielfalt gehören auch Homosexuelle und Heterosexuelle, Liberale und Linke, Porschebesitzer und überzeugte Fahrradfahrer« (Gorelik, 2012, S. 40). Wenn man endlich bereit ist, von Vielfalt zu sprechen, dann soll auch von Diversität die Rede sein. Und wenn man von Diversität spricht, stehen vor allem Verunsicherungen, Verfremdungen, Erwartungshaltungen und Sprachambivalenzen im Vordergrund. Man probiert es mit neuen Wortkonstruktionen, dem Thema zu entkommen, indem die negativ konnotierten Begriffe ersetzt werden durch scheinbar neutrale Euphemismen, denn dann geht es nicht mehr um Ausländer, sondern um Menschen »nicht deutscher Herkunft«, nicht mehr um Migranten, sondern

um »Angehörige der in Deutschland ansässigen ethnischen Minderheit«. »Man könnte sagen, es ist nur Sprache, viel wichtiger ist doch, was draußen geschieht. Aber Sprache ist etwas, was geschieht. Sprache ist der Spiegel unserer Gedanken […]. Sie bewirkt Reaktionen, Gefühle, zieht Handlungen und Konsequenzen nach sich« (Gorelik, 2012, 38). Die korrigierende Arbeit an der Sprache ist erforderlich, aber sie kommt nur langsam voran, denn solange sich die dahinterliegenden Einstellungen nicht ändern, wird die Verunsicherung dieselbe sein und die Fragen nach der eigenen Identität dieselben bleiben.

Die Debatte um Diversität ist zwar fortgeschritten, aber nur wenige Diversitätsdiskurse gehen gezielt auf die Konstruktion des *Jüdischen* ein. Die Vorstellungen von Juden in Deutschland sind immer noch emotional, denn sie wühlen auf und berühren zentrale Aspekte der kollektiven deutschen Identität. Diese Vorstellungen sind selten wertneutral, und wenn es um Juden geht, dann sind die negativen Untertöne fast immer im Spiel. Manchmal sind das nur subtile Andeutungen, Anspielungen, die vielen Beteiligten gar nicht bewusst sind. Diese lassen sich an emotional aufgeladenen Reaktionen wie auch an der sprachlichen Ambivalenz erkennen, die einerseits die große Vorsicht, andererseits die sprachliche »Entgleisung« zum Tragen bringen. Vielleicht deshalb sind die vorsichtig formulierten Meinungen zu Juden so häufig widersprüchlich und wenig konsistent (Schneider, 2001).

Die Konstruktionen von »anderen« sind ja dazu da, um Abgrenzungen zwischen den Gruppen zu markieren und herzustellen. Dem »anderen« steht meistens eine ambivalente, mehrdeutige oder wenig bewusst erlebte Beziehung gegenüber, denn fremd bedeutet *»nicht zugehörig«* oder auch *»unvertraut«*. Der »Fremde« ist also ein Konstrukt jener Gruppe, die den »Fremden« als fremd wahrnimmt und gewinnt erst durch diese Identifikation als Gegen- oder Fremdbild seine eigentliche Bedeutung. Die Internalisierung von »uns« und »anderen« vollzieht sich vorwiegend unbemerkt. Am Beispiel des *Jüdischen* werden Juden als »andere« internalisiert, indem sie durch eine religiös-kulturelle Distanz markiert werden: »Die einen stehen kulturell näher, sie sind zwar anders, aber vertraut; die anderen sind kulturell weiter entfernt, und die kulturellen Unterschiede gelten z. T. als so groß, dass sie praktisch nicht überbrückt werden können« (Schneider, 2001, 273).

Die Auseinandersetzung mit solchen Differenzierungen und Internalisierungsprozessen scheint grundlegend und unvermeidbar zu sein, wenn man Diversität verstehen und als Denkform etablieren will. Das erfordert eine hohe Bereitschaft zur kritischen Reflexion und Aufgeschlossenheit für die eigene Verstrickung in und Beteiligung an der Reproduktion derartiger Denkstrukturen.

6.5.2 Juden in Deutschland: Selbstbild

> »Unsere Hintergründe sind Collagen, die aus Fetzen unseres Lebens, Schnappschüssen, Geräuschen, Erinnerungen, Songtexten, Bildern bestehen. Sie sind bunt und […] oft nur von uns selbst zu verstehen. Es gibt […] nicht eine Collage, die auf mehrere Menschen zutreffen würde, selbst wenn diese aus demselben Land ausgewandert sind« (Gorelik, 2012, 36).

Was bedeutet es, im Nachkriegsdeutschland als Jude geboren zu sein? Wie ist das, als Jude in Deutschland zu leben? Und was heißt das, als jüdischer Zuwanderer in Deutschland anzukommen? Für einige sind das längst geklärte Angelegenheiten, für andere sind diese Fragen ein Kernpunkt ihrer Alltagserfahrung. Egal ob offen und geklärt, all diese Fragen scheinen eine Relevanz zu haben, zumindest für diejenigen, die sich nicht aussuchen können, sie gar nicht zu stellen.

Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland ist bunt gemischt. Die Mitglieder dieser Gemeinschaft sind zum Teil in Deutschland geboren oder sie kommen aus unterschiedlichen Ländern der Welt. Einerseits haben sie differierende ethnisch-kulturelle Identitäten. Anderseits greifen sie auf ein kollektives »Gedächtnis« zurück, das sie scheinbar verbindet. Juden, die heute in Deutschland leben, sind aktive Mitgestalter der Gesellschaft und sehen in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt. Nach einem jahrzehntelangen Prozess haben die Generationen nach der Shoah ein selbstbewusstes jüdisches Selbstverständnis entwickelt und sich als eine Gemeinschaft definiert.

Für viele deutsche Juden, deren Eltern die Shoah überlebt oder nach dem Kriegsende den Weg zurück nach Deutschland gewagt haben, bedeutete das Leben in Deutschland vor allem »Weiterleben« und »Weitergeben«. Auch die Alteingesessenen aus Osteuropa, die nach dem Kriegsende als Displaced Persons (DP) durch Europa gewandert sind und sich in Deutschland niedergelassen haben, sahen sich möglicherweise als Bindeglied zwischen den deutschen Juden damals und Juden von heute, denn noch vor sechzig Jahren war es kaum vorstellbar, dass nach der Shoah wieder Juden in Deutschland leben werden.

In den ersten Nachkriegsjahrzehnten bestimmte die Erfahrung der Shoah den Alltag der hier lebenden Juden. Für sie war dies kein abgeschlossenes Kapitel der Geschichte, sondern es war ein Teil ihrer Gegenwart, die unter anderem auch ihr Bedürfnis nach einer »neuen« jüdischen Gemeinschaft in Deutschland mitbestimmte. Obwohl in den ersten Nachkriegsjahren ein dauerhaftes Verbleiben in Deutschland nur für die wenigsten Juden vorstellbar war, haben sich viele von ihnen für Deutschland entschieden. »Es dominierte das Lebensgefühl, im Land der Täter auf ›gepackten Koffern‹ zu leben und kommende biografisch relevante Entscheidungen oder Optionen abzuwarten« (Kiesel, 2009, S. 70). Die Entscheidung, in Deutschland zu bleiben, ging für viele von ihnen mit einer quälenden Ambivalenz und einem tiefen Zwiespalt einher.

Das Grundgefühl der Zerrissenheit war kennzeichnend für die Angehörigen der ersten Generationen nach der Shoah. Viele von den Überlebenden erlitten schwere Traumatisierungen und haben Jahre dafür gebraucht, das Grundvertrauen wiederherzustellen, um weiterleben zu können. Viele von ihnen haben kaum die Gelegenheit gehabt, ihr Leiden zu thematisieren. Sie unterdrückten die traumatischen Erfahrungen, um sich erneuten Verletzungen, judenfeindlichen Einstellungen oder der Verkennung seitens der Mehrheitsgesellschaft nicht wieder aussetzen zu müssen. Trotz oder vielleicht wegen dieser Ambivalenz waren sie Initiatoren und Mitbegründer eines neuen jüdischen Lebens. Die nach dem Krieg gegründeten jüdischen Gemeinden sind das Ergebnis von Visionen und Bemühungen der ersten Generation. »Neben der Notwendigkeit, sich nach

1945 eine materielle Lebensgrundlage zu schaffen, waren die Jüdischen Gemeinden, die aus verschiedenen Gründen nicht an die zerstörte Tradition des deutschen Judentums anknüpfen konnten und wollten, gezwungen gewesen, ihre Vorstellung von einem jüdischen Leben unter den besonderen Bedingungen in Deutschland neu zu definieren« (Kiesel, 2009, S. 70).

Nach einem jahrzehntelangen Prozess der vorsichtigen Annäherung der ersten Generation an ihr gesellschaftliches Umfeld, entwickelten die nachkommenden Generationen eigene Zugänge zum Judentum und zu Deutschland. Dieser Prozess war geprägt durch die Auseinandersetzungen zwischen der ersten und zweiten Generation, denn dabei ging es vorrangig um das grundlegende Bedürfnis nach Abgrenzung von der Elterngeneration. Die Traumatisierung der Eltern hat Folgen für die Kinder, denn auch die nächsten Generationen scheinen von transgenerativen Symptomen betroffen zu sein. Zahlreiche Untersuchungen an Überlebenden weisen beispielsweise darauf hin, dass nicht nur die direkt Betroffenen, sondern auch ihre Kinder unter Traumatisierung zu leiden haben. Die Aushandlung der Nähe und Distanz zu der Vergangenheit ihrer Familien war dementsprechend unbedingt erforderlich für die Bestimmung einer eigenen religiösen, kulturellen und nationalen Identifikation. Auch der Demokratisierungsprozess – die Entwicklung einer tragfähigen Erinnerungskultur, die Bereitschaft breiter Teile der Bevölkerung sich der historischen Verantwortung zu stellen – haben wesentlich dazu beigetragen, dass die jüdische Gemeinschaft in Deutschland heute angekommen ist.

Anfang der 1990er Jahre wuchs die jüdische Gemeinschaft in Deutschland auf etwa 28.000 Gemeindemitglieder an. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion wanderten jedoch Hunderttausende von »russischen« Juden in Deutschland ein und verdreifachten die Anzahl der Gemeindemitglieder. Zahlenmäßig bilden sie mittlerweile die Mehrheit der Jüdischen Gemeinden. Nach offiziellen Schätzungen gibt es ca. 110.000 registrierte Gemeindemitglieder, die auf etwa 100 Gemeinden verteilt sind. Die Anzahl der nach Deutschland eingewanderten Juden aus der ehemaligen SU wird jedoch wesentlich höher geschätzt und liegt bei über 250.000.

Die sowjetisch-jüdische Migration nach Deutschland fand in einem spezifischen Kontext statt, der maßgeblich mit Rahmenbedingungen, sowohl in der früheren UdSSR als auch in der Bundesrepublik Deutschland und Israel zusammenhängt. Rechtlich gehören jüdische Zuwanderer zu der Gruppe der Kontingentflüchtlinge, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind. Die letzte Regierung der DDR hatte noch damit begonnen, Juden aus der Sowjetunion in einem erleichterten Verfahren in die DDR einreisen zu lassen. Diese Regelung wurde nach vielen widersprüchlichen politischen Debatten von der Bundesrepublik übernommen und in Analogie zu dem allgemeinen Kontingentflüchtlingsgesetz bis zum Jahre 2005 ausgeführt. Demnach hatten die jüdischen Kontingentflüchtlinge ein Recht auf eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis sowie eine Arbeitserlaubnis, blieben jedoch bis zur Einbürgerung Staatsangehörige ihrer Heimatländer. Seit Beginn des Jahres 2005 gilt auch für diesen Personenkreis das allgemeine Zuwanderungsgesetz. Bis dahin konnten sie – wie auch andere Kontingentflüchtlinge –

ihren Wohnort in der Bundesrepublik nicht frei wählen, sondern sie wurden nach einem bestimmten Quotenschlüssel auf die Bundesländer verteilt.

Als Juden eingewandert, standen die jüdischen Einwanderer in Deutschland vor einer doppelten Integrationsaufgabe: Einerseits wurde die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft erwartet, andererseits die Integration in die jüdische Gemeinschaft gefordert, deren kulturelle und religiöse Grundhaltungen vielen Zuwandern anfänglich fremd waren. Langfristig gesehen sollte die Zuwanderung aus der ehemaligen SU zu einem deutlichen Wachstum der Gemeinschaft führen. Die aufnehmenden jüdischen Institutionen haben die Zuwanderung begrüßt, zugleich boten sie einen religiös-kulturellen Status quo und erwarteten eine reibungslosen Anschluss an die vorhandenen Strukturen.

Für viele Juden aus der ehemaligen UdSSR bedeutete ihre jüdische Identität ein Gefühl des Anderseins. Die Stigmatisierung als Jude durch die sowjetische Bürokratie hatte eine dokumentierte Zugehörigkeit zufolge, die nicht einfach so »abgelegt« werden konnte. Diese diente der staatlichen sowie alltäglichen Diskriminierung von Juden in allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Die jüdische Herkunft in der Sowjetunion barg für viele, die sich als Juden sahen oder als Juden gesehen wurden, ein unbestimmtes Gefühl von Angst und Bedrohung. Die Forderung nach der Assimilation hatte zwar einen aufgezwungenen Charakter, bot aber zugleich viele Möglichkeiten für stillen (geistigen) Widerstand. Nicht nur trotz, sondern auch wegen des Drucks von außen haben viele Menschen ihr Judentum als eine »offen verschwiegene« Zugehörigkeit aufrechterhalten und an ihre Kinder weitergegeben. Trotz Restriktionen haben sie zahlreiche Wege gefunden und perfektioniert, wie sie ihr Judentum definieren und praktizieren können. Nicht immer wurde diese Praxis mit bewusster Reflexion über die Religion in Verbindung gebracht. Häufig waren das nur noch Botschaften, verschlüsselte Leitsätze, ein Hauch jüdischer Spiritualität.

Mit Beginn der Zuwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion wurde die jüdische Gemeinschaft in Deutschland vor neuen Herausforderungen gestellt. Angesichts der »neuen« Wirklichkeit – der irritierenden Vielfalt an religiösen, kulturellen, historischen und sozialen Dispositionen – mussten die Jüdischen Gemeinden, nicht ohne Reibungen und Konflikte, neue Wege gehen bei ihrer Reorganisation und Konstituierung. Eine neue Haltung zur Vielfalt war gefordert: Die Verschiedenheit nicht als Irritation, sondern als eine Triebkraft für eine weitere Entwicklung zu begreifen – und das nicht nur aus der Perspektive der Mehrheit, die darauf wartet, dass die Minderheit sich anpasst. »Diese Haltung ist eine interessante, in der es nicht um Mehr- oder Minderheiten geht, sondern darum, was jeder Einzelne mit seiner Herkunft, seinem Erfahrungsschatz zum Großen beitragen kann« (Gorelik, 2012, S. 41). Erwähnenswert ist, dass eine kleine (jüdische) Gemeinschaft einen Prozess der Öffnung durchmacht innerhalb einer großen Gesellschaft, die sich ebenfalls zu verändern sucht. Vielleicht ist einfach die Erkenntnis wichtig, dass wir alle unsere jeweiligen nationalen oder religiösen Identitäten nicht als ein fest verschnürtes Ränzlein auf dem Rücken tragen. Gerade die neuen Migrationsbewegungen machen deutlich, wie dynamisch, veränderbar und durchlässig Identitäten sind.

6.5.3 Juden in Deutschland: Fremdbild

> »Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat mit meiner eigenen Identität zu tun. Wir sehen uns als Nachfolgegeneration der anderen Deutschen und sind im Konfliktfeld zwischen Schuld und Verantwortung gefangen. Wir sind quasi die, die sich selbst verteidigen müssen und gleichzeitig erinnern wollen […] Ich denke, in unserer Gesellschaft ist eine Art Trennung zwischen Juden und Deutschen wahrzunehmen. Ich finde es gut, mich jetzt als Bindeglied zu fühlen« (in: Chernivsky, 2009).

Die Wahrnehmung von Juden findet in Deutschland auf der Ebene einer entpersonalisierten Begegnung statt, die sich eher in einem virtuellen als in einem sozialen Raum ereignet. Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine übermäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. Entsprechend diffus fallen die in diesen Diskursen verwendeten Bilder aus: Sie beschränken sich auf die Shoah und den Nahostkonflikt. Vor diesem Hintergrund werden zwangsläufig »alte« Bilder von Juden aktiviert und neue Bilder entwickelt, die den Abgrenzungsprozess zwischen Juden und Nichtjuden zu verfestigen scheinen. Beim Thema Juden trifft man besonders in Deutschland auf emotionsgeladene Bilder statt auf konkrete Menschen.

Die Judenbilder blicken auf eine lange historische Kontinuität zurück. Sie entstammen einer jahrhundertealten Tradition der »Judenvoreingenommenheit«, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Bei diesen transgenerational überlieferten Konstrukten geht es vorwiegend um implizite Klischees, aber auch um explizite Annahmen über Juden als »andere« oder »Fremde«. Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie als ein emotional wirksames, gesellschaftlich überliefertes Konstrukt des Jüdischen in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben.

Ein Ergebnis der Differenzierung zwischen Juden und Nichtjuden ist der sogenannte »Sekundäre Antisemitismus«, der in der Nachkriegsgesellschaft vorwiegend durch Schuld- und Verantwortungsabwehr in Form von Schlussstrich-Debatten, Holocaustrelativierung sowie Täter-Opfer-Umkehr in Erscheinung tritt. Bei dieser Form der »Judenvoreingenommenheit« geht es um eine »spezifisch deutsche« Variante der Judenfeindlichkeit, die nicht zuletzt auch als Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus beschrieben wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur bildet das Bedürfnis nach Entlastung den Schwerpunkt des latenten Antisemitismus. Dabei wird Juden zum einen die Mitschuld an ihrer eigenen Verfolgung angelastet, zum anderem wird ihnen im Kontext des Nahostkonfliktes ein Täterstatus zugeschrieben: Die Täter- und Opferpositionen werden ausgetauscht, sodass die Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verstrickung abgewehrt werden kann.

Das Phänomen der »Judenvoreingenommenheit« ist eine psychosoziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Pro-

zesse erfordert. Eine spezifische Beziehung zu Juden entsteht nicht durch ihre Anwesenheit oder ein antizipiertes bzw. »tatsächliches« Verhalten. Projektive Bilder brauchen keinen realen Bezug, sie können »alte« Muster und Schichten aktivieren und neu besetzen. Die Funktion und die Rolle, die das Judenbild bei uns zu erfüllen scheint, erschwert dessen kritische Reflexion, denn es existiert außerhalb der realen Erfahrung und kann demzufolge nicht allein durch Erfahrung korrigiert werden. Diese seltsame Idiosynkrasie, die grundsätzliche Abneigung gegen das »Jüdische«, erklärt zum Teil die besondere Resistenz des Antisemitismus gegenüber persönlicher Erfahrung oder aufklärendem Wissen (Bundschuh, 2007).

Wenn wir aber die Funktion dieser Mechanismen verstehen lernen und uns ihrer Geschichte bewusst sind, werden wir in der Lage sein, Wege aus dem Antisemitismus zu beschreiten und eine erkennbare, handlungssichere Position gegen Antisemitismen zu entwickeln und anzuwenden (Bundschuh, 2010). An dieser Stelle sollten – neben der kritischen Reflexion von hochwirksamen Judenbildern – persönliche Bezüge zum »Deutsch-Jüdischen Verhältnis« hergestellt, erkannt und durchdrungen werden. Hierfür spielt die Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht jüdischen Deutschen eine zentrale Rolle. Im Fokus steht die Reflexion historischer und aktueller Ressentiments, die bestimmen, wie Juden wahrgenommen werden, und die das Machtgefüge zwischen jüdischen und nicht jüdischen Deutschen aufrechterhalten. Wenn auch die weniger bequemen Fragmente dieser Beziehung zur bewussten Gegenwartsgestaltung zugelassen werden, wenn die Vorurteilsstrukturen nicht mehr so tief sitzen und wenn eine reflexive Wahrnehmung möglich ist, dann sind Menschen und gar ganze Gesellschaften wandlungsfähig und für Angleichungen im privaten wie öffentlichen Diskurs bereit (Assmann, 2005). Aber wenn diese Projektionen nicht durchdrungen, nicht als Teil der eigenen Geschichte rezipiert werden, werden sie unvermeidlich abgewehrt und den »anderen«, in diesem Fall den Juden, zugeschrieben.

6.5.4 Perspektiven

> »[…] mit Bewältigen ist […] eine Folge von Erkenntnisschritten gemeint. Freud meinte, erinnern, wiederholen, durcharbeiten. Der Inhalt einmaligen Erinnerns […] verblasst wieder. Deshalb sind Wiederholungen […] und kritisches Durchdenken notwendig, um den instinktiven Selbstschutz im Sinne der Schuldabwehr […] zu überwinden« (A. u. M. Mitscherlich, 1967, S. 24).

Ausgehend von der Annahme eines spezifisch deutschen (sekundären) Antisemitismus kann die Arbeit gegen Antisemitismus ausschließlich durch die Reflexion der Verwobenheit des Antisemitismus mit den kollektiven Konzepten von Erinnerung und Identität gelingen. Die mit dem Ansatz der Selbstreflexion einhergehende Selbsterkenntnis schafft Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Vorurteilen beitragen. Das Ziel einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der

Beschaffenheit des Antisemitismus besteht vorrangig darin, die Kontinuität einer »verdeckten«, unterschwelligen Voreingenommenheit aufzuspüren, diese zu problematisieren und zu kritisieren.

Dieses Verständnis von kritischer Haltung zum Antisemitismus lässt Parallelen zur rassismuskritischen Theoretisierung erkennen. Diese basiert auf der Annahme, dass eine rassismuskritische Perspektive nicht vorrangig auf die Entlarvung der Rassisten abzielt, sondern eine explizit kritische Positionierung gegen die Ressentiments fordert. Nach diesem Verständnis von Antisemitismuskritik geht es zunächst darum, die eigenen Verstrickungen zu erkennen und an ihnen zu arbeiten, anstatt diese zu relativieren, zu verschieben oder umzukehren (Messerschmidt, 2012).

Ein personalisierendes, entlarvendes Vorgehen ist also ungeeignet, um die Motivation für selbstreflexive, tiefgehende Reflexionsprozesse anzuregen: »Es erzeugt Abwehr und verhindert die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich normalisierten Verhältnissen, in denen Rassismus oder Antisemitismus den Angehörigen einer herkunftsmäßig nicht befragten Mehrheitsgesellschaft gar nicht mehr auffällt und es deshalb als geradezu ungehörig erscheint, wenn eine Darstellung, Ausdrucksweise oder Handlungsform als rassistisch angeprangert wird. Eine kritische Perspektive zielt dagegen darauf ab, einen kritischen Blick zu wagen auf Bedingungen, die es ermöglichen, Kontexte zu verdrehen, Rollen umzukehren, Verantwortungsbereiche zu entlasten und Antisemitismus zu verschweigen« (Leiprecht, 2012, S. 26).

Für die Etablierung einer diversitätsbewussten Haltung bedarf es einer fortwährenden individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den Hürden und Herausforderungen, die sich in unserem Alltag immer wieder aufs Neue stellen. Viele dieser Hindernisse, die hier am Beispiel der deutsch-jüdischen Beziehung diskutiert werden, sind als solche nicht zwingend erkennbar. Erst mithilfe kritischer Reflexion gelingt es uns, die unsichtbaren Barrieren zu identifizieren. Für die Nichtbetroffenen erschließen sich die tief eingelagerten Ungleichheitsbedingungen nur langsam, denn sie sind tradiert und so verinnerlicht, dass Menschen, die von Voreingenommenheit und Ausschlüssen nicht betroffen sind, sie nicht auf den ersten Blick erkennen können. Dieser »Blindheit« der Mehrheit stehen oftmals Minderheiten gegenüber, welche in einem »Kampf um Anerkennung« (Axel Honneth) versuchen, ihre Rechte einzufordern und ihre Perspektive sicht- und hörbar zu machen.

Die Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse entlang von Mehrheits- und Minderheitspositionen, aber auch die eigene Standortbestimmung im hiesigen gesellschaftlichen Machtgefüge stellen wichtige Bausteine der gemeinsamen Reflexion dar. Hierauf aufbauend können wirksame Strategien entwickelt werden, um den gleichberechtigten Zugang zu Anerkennung, Ressourcen und demokratischer Teilhabe aller in Deutschland lebenden Menschen zu fördern und dies zunehmend in die konkreten Strukturen zu übersetzen. Der Transfer dieser Haltung in die Strukturen fordert nicht nur heraus, sondern bietet auch die Möglichkeit, Effekte demokratischen und inklusiven Handelns zunächst für sich selbst erfahrbar zu machen, denn die Beschäftigung mit trennenden, ausschlie-

ßenden und diskriminierenden Erfahrungen macht auch den Weg für neue und andere Formen des Deutens und Handelns frei.

Der Anspruch auf die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt kann unter Umständen eine utopische Zielvorstellung sein. Das Ziel der Anerkennung der Vielfalt ist demnach weniger die Umsetzung der Utopie, sondern besteht darin, einen realistischen Umgang mit Diversität anzustreben und sie als »die« Normalität wahrzunehmen. Eine tragfähige diversitätsbewusste Haltung setzt auf kritische Reflexionsprozesse über die eigenen Maßstäbe der Macht und Differenz und fordert Sensibilität für Voreingenommenheit und Diskriminierung.

Literatur

Assmann, A. (2005). Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur (Wiener Vorlesungen, Band 117). Wien: Picus

Bundschuh, S. (2007). Eine Pädagogik gegen Antisemitismus. Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jg., 32–38.

Chernivsky, M. (2009). Juden in Deutschland – Selbst- und Fremdbilder. In Begleitbroschüre zur Wanderausstellung Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Material zur Schülerausstellung. Frankfurt a. M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). http://www.zwst-perspektivwechsel.de/pdf/pw-broschuere-ausstellung-rz-email-webseite.pdf (19.10.2013).

Chernivsky, M. (2013a). Vom BIAS zum Perspektivwechsel? Anti-Bias-Ansatz für MultiplikatorInnen. In: Jahrbuch – Gemeinsam leben. Miteinander lernen (Impulse 58). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm).

Chernivsky, M. (2013b). Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen: Zu Herausforderungen einer vielfaltbewussten Psychotherapie und Sozialarbeit. In Inklusion, Integration, Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.

Chernivsky, M., Platz, W. E. (2008). Jüdische Kontingentflüchtlinge aus der GUS. Konzepte und Praxis einer muttersprachlichen Ambulanz in Berlin. In S. Golsabahi, T. Stompe, T. Heise (Hrsg.), Jeder ist weltweit ein Fremder (S. 111–120). Berlin: VWB.

Gorelik, L. (2012). Sie können aber gut Deutsch. Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft. München: Pantheon.

Kiesel. D. (2009). Jüdisches Leben in Deutschland. In Begleitbroschüre zur Wanderausstellung Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Material zur Schülerausstellung. Frankfurt a. M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). http://www.zwst-perspektivwechsel.de/pdf/pw-broschuere-ausstellung-rz-email-webseite.pdf (19.10.2013).

Leiprecht, R. (2012): Diversität und subjektiver Möglichkeitsraum. In: Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit. Frankfurt a. M.: ZWST.

Messerschmidt, A. (2012). Unsagbares: Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse. In Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit. Frankfurt a. M.: ZWST.

Mitscherlich, A., Mitscherlich, M. (1967). Die Unfähigkeit zu trauern – Grundlagen kollektiven Verhaltens, München: Piper.

Pfahl-Traughber, A. (2007). Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus. Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jg., 4–11.

Radvan, H. (2010). Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reuter, J. Hörning, K. H. (2004). Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.

Scherr, A., Schäuble, B. (2007). »Ich habe nichts gegen Juden, aber …«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.

Schneider, J. (2001). Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt a. M. u. New York: Campus.

Eva van Keuk, E., Cinur Ghaderi, C., Ljiljana Joksimovic, L., Dagmar M. David, D. M. (2012) (Hrsg.). Diversity: Transkulturelle Kompetenz im klinischen und sozialen Arbeitsfeldern (2. Aufl.)Alltag. Stuttgart 2012: Kohlhammer.

Zick, A. (2009). Antisemitismus als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung (S. 21–27). Frankfurt a. M.: ZWST.

Zick, A. Küpper, B., Hövermann, A. (2011). Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).

7

Interkulturelle Öffnung in Erziehung und Bildung

Willst Du Dein Land verändern,
verändere Deine Stadt.
Willst Du Deine Stadt verändern,
verändere Deine Straße.
Willst Du Deine Straße verändern,
verändere Dein Haus.
Willst Du Dein Haus verändern,
verändere Dich selbst.

Arabisches Sprichwort

Otto Filtzinger

7.1 Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten – im Elementarbereich

Vor allem die Migration hat multikulturelle Vielfalt in die Kindertageseinrichtungen gebracht. Mit dem Ansatz der Interkulturellen Erziehung und Bildung und seiner praktischen Umsetzung haben sie auf diese Situation reagiert. Dieses pädagogische Paradigma bekommt durch den Diskurs der Inklusiven Bildung, die allen Humandifferenzierungen gerecht werden will, eine neue Qualität für den gesamten Elementarbereich. Den Kindertageseinrichtungen verlangt das eine noch stärkere interkulturelle Öffnung ab. Sie kann aber nur gelingen, wenn auch die Ausbildungs-, Administrations- und Politikebenen nicht hinter den Bemühungen der pädagogischen Praxis in der multikulturellen Alltags- und Lebenswelt der Kinder zurückbleiben. Schwerpunktsetzungen, wie die Beachtung Internationaler Konventionen, die Öffnung nach Europa, die Förderung früher mehrsprachiger Bildung, die konsequente Umsetzung der Inklusion und die gendergerechte Fachkräfteanwerbung und -einstellung sowie eine vernetzte Kooperation zwischen den Entscheidungs-, Handlungs- und Steuerungsebenen im Elementarbereich könnten dazu beitragen, den Herausforderungen einer offenen Gesellschaft multikultureller Vielfalt nachhaltiger gerecht zu werden.

7.1.1 Einleitung: Handlungsfeld Bildung im Elementarbereich

Institutionelle Zuständigkeiten

Das VIII. Sozialgesetzbuch (SGB) ist die bundesgesetzliche Grundlage für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern in Tageseinrichtungen. Nach dem Grundgesetz sind Verantwortung und Zuständigkeiten für die Kinder- und Jugendhilfe föderalistisch auf Bund, Länder und Kommunen sowie auf Öffentliche und Freie Träger verteilt. In vielen anderen europäischen Ländern sind die Administrationssysteme im vorschulischen Bereich nicht wie noch teilweise in Deutschland dem Ressort Soziales/Wohlfahrt, sondern dem Ressort Bildung/Unterricht zugeordnet.

Von der vorschulischen Betreuung und Erziehung zur frühkindlichen Bildung

Bei der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudien wurde als ein Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen immer wieder ins Feld geführt, dass in Deutschland im Elementarbereich die frühkindliche Bildung zu kurz komme. Seitdem gibt es viele gelungene und weniger gelungene Bemühungen, den

Elementarbereich als »Bildung von Anfang an« weiterzuentwickeln. Es kam zu einem quantitativen Ausbau der Einrichtungen und zur Anhebung der Qualitätsmaßstäbe. Dabei tun sich die Kultusministerkonferenz (KMK), die Jugend- und Familienkonferenz (JFMK) und andere Zuständigkeits- und Entscheidungsträger des Elementarbereichs immer noch schwer, den EU-Standard der Hochschulausbildung für Erzieherinnen und Erzieher konsequent anzugehen.

Der Begriff der vorschulischen Erziehung wird mittlerweile fast nur noch durch »frühkindliche Bildung« ersetzt, er wird aber häufig einseitig als kognitive Förderung für die Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft verstanden. Diese Reduktion entspricht wenig dem deutschsprachigen geistesgeschichtlichen und reformpädagogischen Verständnis einer allseitigen Menschenbildung, das heute wie zu Beginn der Bewegung vom Kind und seinen Erlebniswelten her denkt. Die Frühpädagogik sollte darauf bedacht sein, sich nicht zu stark auf eine zu funktionale Schwerpunktsetzung bereichsbezogener Kompetenzförderung einzulassen, sondern sich an ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsmodellen zu orientieren. Mit der kognitiven Einengung des Bildungsbegriffes geht die Zunahme eines stark ziel- und ergebnisorientierten Verständnisses von Bildung einher, das nicht der kindlichen Selbsttätigkeit als Bildung mit offenem Ausgang entspricht.

Multikulturelle Kindertageseinrichtungen im deutschen Bildungssystem

Die Kindertageseinrichtung ist ein Lebensraum kultureller Vielfalt, die vor allem zugenommen hat durch die Präsenz von Kindern, die in anderen Herkunftsländern oder auch in der familiären Situation im Einwanderungsland eine andere sozio-kulturelle Sozialisation erfahren haben und auch weiterhin erleben. Da auch multikulturelle Partnerschaften zunehmen, verschwimmt die Dichotomie Deutsche-Ausländer in der pädagogischen Alltagspraxis. Es entwickeln sich neue Formen transnationalen Zusammenlebens und transkultureller Alltagsgepflogenheiten, in die auch einheimische Kinder und Eltern eingebunden sind und die sie meist als belebend erfahren. Freilich führt das auch zu interkulturellen Spannungen und Konflikten zwischen Einheimischen und Zugewanderten, aber auch zwischen verschiedenen Migrantengruppierungen.

Die Vielfalt der Kulturen manifestiert sich jedoch nicht nur in der Anwesenheit von Kindern und Familien anderer Sprache und Hautfarbe, Nationalität und Religion, sondern ist auch durch die Kinder verschiedenen Geschlechts, mit verschiedenen Begabungen, mit speziellen Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Essgewohnheiten, mit verschiedenen Beeinträchtigungen und speziellen Bedürfnissen präsent, auch wenn viele dieser Kinder in Deutschland nicht die Regeleinrichtungen, sondern spezielle oder integrative Fördereinrichtungen besuchen.

Die Multikulturalität der Einrichtungen kann zu einer pädagogischen Ressource werden, wenn die darin erlebten Erfahrungen der Kinder und Familien aufgegriffen und als Anregung zu interkulturellem Lernen genutzt werden.

7.1.2 Interkulturelle Öffnungsprozesse im Elementarbereich

Von der interkulturellen Erziehung und Bildung zur interkulturellen Öffnung

Kindertageseinrichtungen waren schon früh mit der stetig ansteigenden Zuwanderung und der damit verbundenen Multikulturalität konfrontiert. Sie standen vor der Aufgabe der Eingliederung ausländischer Kinder, ohne dass die Fachkräfte dafür ausgebildet waren. Nach und nach entstand in den 1970er Jahren zunächst ein Konzept der Ausländerpädagogik, das die Integration der Ausländerkinder assimilativ-kompensatorisch verstand. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre entwickelte sich, nicht zuletzt aus der kritischen Betrachtung der Ausländerpädagogik, das Konzept der Interkultureller Pädagogik, das zugewanderte und einheimische Kinder gleichermaßen in den Blick nahm und kulturelle Vielfalt weniger als Problem, denn als Ressource betrachtete.

Der in dem Adjektiv »interkulturell« implizierte Begriff der Kultur ist vielschichtig. Die Interkulturelle Pädagogik versteht Kultur sowohl als Ausdruck dessen, was Menschen individuell und kollektiv prägt und als Tradition pflegen, als auch als Ergebnis dessen, was Menschen kreativ schaffen und gestaltend verändern (Filtzinger, 2006, S. 16–17). In solchen interkulturellen Erfahrungs- und Lernprozessen können Individuen und Gruppen ihre kulturelle Identität auch verändern und transkulturell erweitern.

Der Ansatz der Intercultural Education in Großbritannien geriet in die Kritik der antirassistischen Pädagogik, die dem interkulturellen Konzept vorwarf, dass es soziale und bildungspolitische Probleme pädagogisiere, ethnisiere und kulturalisiere. Als Gegenkonzept hob sie die Notwendigkeit und Vorrangigkeit der öffentlich-politischen Auseinandersetzung hervor und machte vorwiegend die Einheimischen als eigentliche Problemgruppe aus. Diese Kritik traf teilweise auch die im deutschsprachigen Raum vor allem aus der pädagogischen Praxis entwickelte Interkulturelle Erziehung. Es gibt allerdings auch viele Beispiele einer guten interkulturellen Praxis, die dennoch antirassistisch ist, ohne dass sie dieser Begrifflichkeit bedarf (Hamburger, 1992, S. 145). Viele Programme »Starke Kinder – starke Eltern« ermutigen Kinder und Eltern, ihre eigene kulturelle Identität auf der Basis der kulturellen Selbstachtung und Selbstbestimmung zu entwickeln. Sicherlich spielten vor der Diskussion um die interkulturelle Öffnung strukturelle Veränderungen der Bildungseinrichtungen keine so große Rolle. Aber es wurden durchaus schon Bildungs- und Lernbedingungen geschaffen, damit Kinder in multikulturellen Alltagssituationen ihre eigene interkulturelle Kompetenz und Identität, auch im Sinn von kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten, entwickeln und transkulturell erweitern können.

Parallel zu der Entwicklung der durch die Migration angestoßenen Interkulturellen Erziehung führten die gesellschaftlich-politischen Transformationsprozesse der Europäisierung und Globalisierung zu weiteren pädagogischen Ansätzen, die diese neuen Perspektiven aufnahmen, wie z. B. Europapädagogik, Entwicklungspädagogik, Eine-Welt-Pädagogik oder auch die Friedenserziehung, die sich aber nicht explizit in Konzepten der vorschulischen Erziehung niederschlugen.

Der in den 90er Jahren einsetzende Diskurs der interkulturellen Öffnung kommunaler sozialer Dienste forderte für die stets anwachsende Klientel der Migranten den Abbau von Zugangsbarrieren und die strukturelle Integration der Migranten (Barwig u. Hinz-Rommel, 1995). Die ideologische Fixierung der Ausländerpolitik auf den Sprachgebrauch, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, hatte auch zur Folge, dass keine ausreichenden strukturellen Voraussetzungen geschaffen worden waren, um eine politisch-institutionelle und eine bildungspolitische Eingliederung von Migranten und Migrantinnen zu erleichtern und Benachteiligungen abzubauen oder zu verhindern. In diesem Zusammenhang gab es auch Stimmen, die auf die Notwendigkeit interkultureller Öffnung der Bildungseinrichtungen und eben auch der Kindertageseinrichtungen drängten (Filtzinger, 1995, S. 115, 117; Wagner, 1999).

Der Diskurs der Interkulturellen Öffnung im Elementarbereich verstand sich als kritische Komplettierung ausländerpädagogischer, migrationspädagogischer und interkulturell-sozialpädagogischer Arbeit. (Filtzinger, 2011, S. 350–353). Ausländerpädagogische Ansätze waren fokussiert auf die Integration der ausländischen Kinder und Familien. Die interkulturelle Pädagogik betonte eine interaktive Integration zwischen Einheimischen und Zugewanderten sowie zwischen ethnischen, nationalen und religiösen Gruppierungen und deren Vielfaltsmerkmalen. Die Ansätze der Diversity-Pädagogik der USA sowie die der Menschenrechtspädagogik vor allem in England, Kanada und Frankreich (Diehm, 2009, S. 61–62) befassten sich auch stärker mit anderen benachteiligten Gruppen wie Frauen, Menschen mit körperlichen und psychischen Einschränkungen, Angehörigen diskriminierter Religionen, Ethnien, homosexuellen, bisexuellen oder intersexuellen Menschen. Prengl (1995) versuchte, gemeinsame Elemente der drei pädagogischen Bewegungen interkulturelle, feministische und Integrationspädagogik in eine Pädagogik der Vielfalt zusammenzuführen. Damit regte sie einen konzeptionellen Perspektivenwechsel und eine Integration verschiedener egalitärer Bildungsansätze an. Sie bezieht sich darin allerdings nicht ausdrücklich auf den Elementarbereich. Das Gleiche gilt für die bereits genannten Diversity-Ansätze.

Nicht alle Diversity-Kategorien haben für die konkreten Gestaltungsprozesse interkultureller Öffnung von Kindertageseinrichtungen die gleiche Relevanz wie für andere Organisationstypen. Daraus kann man nicht auf fehlendes Problembewusstsein oder eine unreflektierte oder unsensible interkulturelle pädagogische Praxis schließen. Es ist dem Berliner Projekt »Kinderwelten« (Wagner, 2010) zu verdanken, dass es auf der Basis des Anti-Bias-Ansatzes von Louise Derman-Sparks mit dem Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung zuvor weniger beachtete weitere Vielfaltsmerkmale einbrachte. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen- und Vorurteilsbildung sowie mit Diskriminierungen im Kindergarten trug mit methodisch-praktischen Anregungen viel zur interkulturellen Öffnung bei. Dieser Ansatz zielt ebenso wie die interkulturelle Bildung zunächst darauf ab, im Sinne einer differenz- und vorurteilssensiblen Orientierung die eigene Identitätsentwicklung zu stärken, um dann selbstbewusst anderen Menschen mit Empathie und Respekt begegnen zu können (Diehm, 2009, S. 62).

Die Kritik seitens antirassistischer und sozialpädagogisch emanzipatorischer Ansätze an der Inkongruenz und Ungleichgewichtigkeit pädagogischer und politischer Argumentation in der Interkulturellen Pädagogik ist nicht ganz unberechtigt. Im Sinne einer Pädagogik der allseitigen Menschenbildung hat die Praxis interkulturellen Lernens eine ausgeprägte kulturelle Dimension (z. B. Sprache und Religion), welche die kulturelle und ethnische Identität der Kinder und ihrer Eltern respektiert und sie in den Kindertageseinrichtungen zum Ausdruck kommen lässt (Filtzinger, 2006). Damit soll freilich nicht einer naiven national-kulturellen, folkloristischen oder kulinarischen Reduktion interkultureller Arbeit das Wort geredet werden. Es bleibt festzuhalten: In der pädagogischen Praxis der allseitigen Menschenbildung und der Achtung der Menschenwürde hat ein pädagogisch begründbarer Antirassismus Platz, der seinen bloß antithetischen Charakter überwindet (Hamburger, 1992, S. 145).

Eine reflexive Interkulturelle Pädagogik setzt sich auch mit den verschiedenen Diversity-Konzepten auseinander. Der Begriff diversity wird meist mit »Diversität«, »Heterogenität«, »Verschiedenheit«, »Verschiedenartigkeit« oder auch mit »Vielfalt« übersetzt. Der Begriff der Vielfalt hat eine eher positive Konnotation und passt deshalb besser in ein ressourcenorientiertes interkulturelles frühpädagogisches Konzept. Er fokussiert auch zutreffender, wie Kinder multikulturelle Situationen erfahren und erleben, nämlich eher als normal denn als fremd. Die Kategorie der »Fremdheit« liegt den stärker auf Abgrenzung bedachten Erwachsenen näher als den eher unbefangenen kontaktfreudigeren Kindern. Eine reflexive Interkulturelle Pädagogik sollte sich auch darüber Gedanken machen, inwieweit Begriffe kindlicher Wahrnehmung und Kommunikation entsprechen und inwieweit sie kindliche Perspektiven aufgreifen und unterstützen.

Die Nähe des Incultural-Management-Konzeptes zum Ansatz des Diversity Managements lässt sich terminologisch, ideologisch und methodisch nur bedingt in ein sozialpädagogisch orientiertes interkulturelles Praxiskonzept einer Kindertageseinrichtung übernehmen, da es von Anfang an (in den 1960er Jahren) eine starke Tendenz zur assimilativen Homogenität zeigt, die auch lange für die deutsche Ausländerpolitik und Ausländerpädagogik bestimmend war.

Interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen

Die multikulturelle Vielfalt der Kindertageseinrichtungen stellt für Kinder, Eltern und Fachkräfte in vielen Alltagssituationen eine Herausforderung dar. Interkulturelle Öffnung nach innen basiert auf der gegenseitigen Akzeptanz aller Beteiligten jeglicher kultureller, nationaler, ethnischer, religiöser, körperlicher, geschlechtlicher, sprachlicher Prägung.

Einen schematischen Überblick über wichtige Herausforderungen der interkulturellen Öffnung in Kindertageseinrichtungen gibt Abbildung 1 wieder.

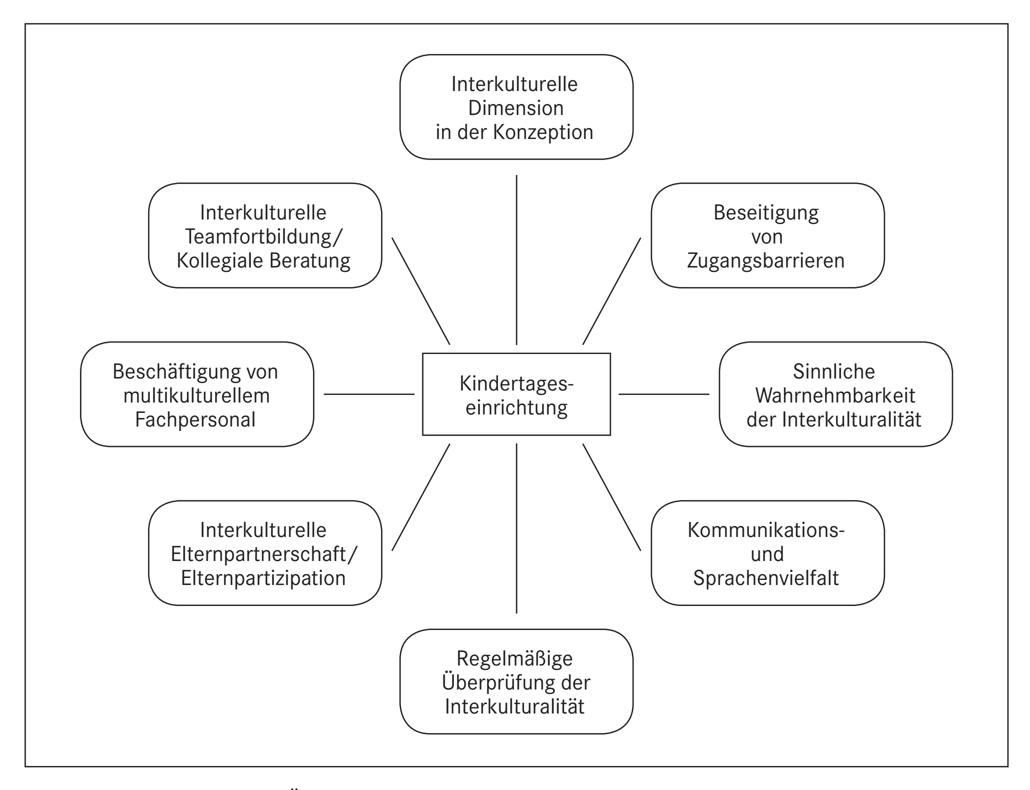


Abbildung 1: Interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen

Elemente Interkultureller Öffnung in Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden einige Elemente beschrieben, die eine interne interkulturelle Öffnung bewirken und erkennbar machen können.

Interkulturelle Dimension in der Konzeption. Die Kindertageseinrichtungen spiegeln mehr oder weniger die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft wider, Grund genug, das Konzept der Einrichtung einmal dahingehend zu durchleuchten, inwieweit es interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen ermöglicht. Das Team sollte sich dazu Zeit nehmen, um im multikulturellen Alltag Situationen aufzuspüren, an denen sich die interkulturelle Dimension als konkrete Aufgabe beschreiben lässt. Dazu sollten auch die Stimmen der Eltern und Kinder gehört werden. Die interkulturelle Reflektion und das schriftliche Festschreiben der Ideen dient dazu, sich ab und zu die eigenen »Vorsätze« vor Augen zu führen und Eltern und anderen Partnern und Partnerinnen die Möglichkeit zu geben, die Einrichtung auch beim »geschriebenen« Wort zu nehmen.

Interkulturelle Teamfortbildung und kollegiale Beratung. Viele Kindertageseinrichtungen haben sich zwar schon interkulturell verändert, aber Interkulturelle Öffnung ist ein dynamischer Prozess, auf den man sich immer wieder einlassen muss. Am nachhaltigsten kann das geschehen, wenn die zu planenden Öffnungsprozesse dort beraten werden, wo sie wirksam werden sollen, nämlich in der Einrichtung, und wenn diejenigen dabei mit-

wirken, die an der praktischen Arbeit zur interkulturellen Öffnung selbst beteiligt sind. Dazu eignen sich Teamgespräche, kollegiale Praxisberatung, ½–2-tägige Teamtage/Teamtrainings, in denen es auch darum geht, wie und wo man konkret mit diesem Vorhaben beginnen kann und wer was dazu beitragen kann. Denkbar wäre auch, dass zwei oder drei benachbarte Teams eine solche Fortbildung gemeinsam organisieren. Bei solchen internen Fortbildungsformen kann es hilfreich sein, eine externe Beratung in Anspruch zu nehmen.

Beschäftigung von multikulturellem Fachpersonal. Ein wichtiger Stein im Mosaik interkultureller Öffnung ist die Präsenz von multikulturellen Fachkräften im Team der Kindertageseinrichtungen. Sie haben eine wichtige Funktion, nämlich die Repräsentanz einer kulturellen Zugehörigkeit, ob z. B. als Mann, als Mensch mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung oder mit anderen kulturellen Merkmalen. Bei den hohen Anteilen von oft mehr als 30 % Kindern mit Migrationshintergrund ist es geradezu eine Absurdität, wenn diese Gruppe nicht auch unter den Teammitgliedern vertreten ist. Multikulturelle Fachkräfte können innerhalb des Teams wichtige Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner sein und bieten »anderskulturellen« Kindern und Eltern eine Identifikationsmöglichkeit. Teams mit multikulturellen Fachkräften manifestieren damit die multikulturelle Vielfalt der Einrichtung nach außen. Es kommt noch relativ selten vor, dass anderskulturelle Fachkräfte auch in Leitungsfunktionen tätig sind. Dass manchmal anderskulturelle Fachkräfte nicht zur Verfügung stehen, hat auch damit zu tun, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund von Bildungsbenachteiligungen nicht den erforderlichen schulischen Bildungsabschluss erreichen. Es gibt aber auch andere Gründe, warum manche Träger sich mit der Einstellung von anderskulturellen Fachkräften schwer tun. Die in den meisten kirchlichen Einrichtungen vorherrschende Praxis, dass nichtchristliche Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter nicht fest angestellt werden können, bezeichnet Böhm (Böhm, Böhm und Deiss-Niethammer, 1999, S. 60) als »institutionellen Rassismus und institutionelle Diskriminierung«.

Interkulturelle Elternpartnerschaft und Elternpartizipation. Einige oft genannte Gründe, warum sich Eltern nicht an den Aktivitäten des Kindertageseinrichtungen beteiligen: »Die Eltern interessieren sich nicht«, »Die Eltern sind bildungsfern«, »Die Frauen sprechen kein Deutsch«, »Die Väter haben keine Zeit oder keine Lust«, »Die Migranten ziehen sich in ihre eigene Kultur zurück«. Das sind meist eher Vorurteile oder Schutzbehauptungen. Auch wenn oder gerade wenn solche Aussagen teilweise zuträfen, wäre es angezeigt, darüber nachzudenken, ob die Bildungsangebote die Interessen der Eltern genügend berücksichtigen. Man könnte sie auch zu Aktivitäten einladen, bei denen es nicht so sehr auf sprachliche Kommunikation ankommt, um sich einbringen zu können. Interkulturelle Elternarbeit bedeutet, Eltern mit all ihren heterogenen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Erwartungen in die Planung und Durchführung pädagogischer Aktivitäten als Partnerinnen und Partner einzubeziehen. Elternpatenschaften können dazu als Übergang dienen.

Ziel bleibt aber, die Bildungspartnerschaft mit Eltern zu einem gemeinsamen kokonstruktiven Prozess zu gestalten. Gespräche mit Eltern zu Erziehungsfragen sind auch geeignet zu einem Austausch von professioneller und Erfahrungskompetenz. Sie könnten ebenso dem Kennenlernen verschiedener alltäglicher Familienkulturen dienen und

den Eltern die Möglichkeit bieten, sich mit der Kultur öffentlicher Erziehung vertraut zu machen. Elternpartizipation meint vor allem eine institutionelle Beteiligung der Eltern. Im Elternausschuss oder Elternbeirat sollte das vielfältige Spektrum der Eltern vertreten sein, d. h. Väter und Mütter, Einheimische und Zugewanderte, verschiedene Berufsgruppen sowie Eltern, die selbst oder deren Kinder eine Beeinträchtigung haben, gleichgeschlechtliche Erziehungsberechtigte, Alleinerziehende. Leider sehen die Gremien selten eine Partizipation vor, die den Eltern auch Mitbestimmungsrechte einräumt.

Beseitigung von Zugangsbarrieren. Die bauliche Barrierefreiheit ist für alle behinderten Kinder, Eltern und Mitarbeitenden erforderlich. Es gibt aber auch weniger sichtbare Barrieren, wie z. B. Quoten zur Begrenzung der Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund, wenn Einrichtungen offen oder verdeckt damit werben, dass bei ihnen keine oder nur wenige »Ausländerkinder« seien. Manche Einrichtungen stellen auch aus diesem Grund keine Fachkräfte mit Migrationshintergrund ein. Sinnvoll im Hinblick auf interkulturelle Öffnung wäre es, wenn Einrichtungen gerade solche Fachkräfte einstellen würden, um sie für die Aufnahme von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte attraktiv zu machen. Es gibt auch Einrichtungen, die bewusst darauf hinweisen, dass bei ihnen nur Deutsch gesprochen wird oder dass man sich beim Essen nicht an religiös bedingte Speisevorschriften halte oder dass ihre muslimischen Fachkräfte kein Kopftuch tragen.

Sinnliche Wahrnehmbarkeit der Interkulturalität. Die Interkulturalität wird wahrnehmbar, wenn in einer Kindertageseinrichtung z. B. Aushänge, Bücher, Einladungen, Elternmitteilungen in verschiedenen Sprachen zu sehen sind, wenn andere Sprachen hörbar sind und Gebrauchsgegenstände, Spiele, Kleidungsstücke aus anderen Kulturen sichtbar oder anfassbar sind.

Kommunikations- und Sprachenvielfalt. Kommunikation ist der Grundpfeiler menschlicher Interaktion. Kommunikation ist nicht reduzierbar auf sprachliche Kommunikation. Sprachliche Kommunikation ist nicht reduzierbar auf einsprachige Kommunikation. Sprachbildung ist nicht reduzierbar auf Deutschlernen. Wenn Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch, die sich vor der Einschulung noch nicht »perfekt« in deutscher Sprache ausdrücken können, wie es die Schule von ihnen erwartet oder wie Sprachstandserhebungen es schwarz auf weiß bescheinigen, liegt für sie oft das Etikett »Sprachdefizit« bereit. Interkulturelle Öffnung für die Vielfalt der Sprachen bedeutet, dass es im Lebensraum Kindertageseinrichtung vorrangig darum geht, ein kommunikations- und sprachenfreundliches Klima zu schaffen, das es den Kindern ermöglicht, sich mit einem breiten Spektrum kommunikativer Möglichkeiten, die Loris Malaguzzi »die 100 Sprachen der Kinder« genannt hat, vertraut zu machen. Für die Sprachbildung ist es bedeutsam, dass alle Kinder, mehrsprachige und einsprachige, in Alltagssituationen ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern können. In allen Einrichtungen gibt es sprachliche Vielfalt, die von Dialekten bis zu Standardsprachen, von Minderheits- bis zu Weltsprachen, von Gebärden- bis zu Zeichensprachen und vom »perfekten« bis zum »gebrochenen« Sprachvermögen reicht. Hier wird der enge Zusammenhang von Sprachbildung und interkultureller Bildung deutlich. Statt mehrheitssprachliche, status- und bildungssprachliche Inselbildungen

zu begünstigen, bietet es sich an, die sprachliche Vielfalt individuell und kollektiv anzuerkennen und zu fördern, damit es nicht zu exklusiven Prozessen zwischen gut deutschsprechenden und sprachlichen »Risikokindern« kommt. Für solche Entwicklungen sind eher die Fachkräfte als die Kinder anfällig. Um eine erweiterte Kommunikations- und Mehrsprachigkeitskompetenz aller Kinder zu erreichen – was auch ein erklärtes Allgemeinbildungsziel des Europarates und der Europäischen Union ist –, hat natürlich eine für Begegnungssprachen offene Förderung der deutschen Unterrichts- und Umgebungssprache aller Kinder einen hohen Stellenwert. Eine methodisch-didaktische Möglichkeit der Annäherung an dieses Bildungsziel wird im Best-Practice-Beispiel 13.4.1 vorgestellt.

Regelmäßige Überprüfung der Interkulturalität. Es dient der Sicherung und Weiterentwicklung der Interkulturalität in den Einrichtungen, wenn sie von Zeit zu Zeit deren Umsetzung in die Praxis überprüfen. Mit einer an wahrnehmbaren Erkennungsmerkmalen orientierten Reflexion sollte in einem Jahrescheck der Stand der Fortschritte im Hinblick auf interkulturelle Öffnung überdacht bzw. überprüft werden. Ein Beispiel für eine solche Checkliste findet sich unter 14.9.4.

7.1.3 Interkulturelle Öffnung in Ausbildungs-, Administrations- und Politikebenen des Elementarbereichs

Während im vorausgehenden Kapitel die Verortung Interkultureller Öffnungsprozesse in der Praxis der Kindertageseinrichtungen Schwerpunkt der Ausführungen war, wird es im Folgenden um drei weitere organisatorisch-institutionelle Aspekte gehen, die auf bildungspolitischer und administrativer Ebene maßgeblich für eine Interkulturelle Öffnung verantwortlich sind.

Interkulturalität in Ausbildungs- und Fortbildungsstätten

In den Curricula der Basisausbildung der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich fehlt es meist noch an Pflichtmodulen mit interkulturellen und inklusiven Inhalten beziehungsweise an deren konkreter transversaler Verankerung in möglichst vielen Ausbildungsmodulen. Damit würden alle zukünftigen Fachkräfte für eine wichtige Schlüsselthematik sensibilisiert und es könnte der Gefahr vorgebeugt werden, dass die interkulturelle Öffnung als »Problemfeld« mehr oder weniger den spezialisierten Förderkräften oder interkulturellen Fachkräften überlassen würde. Interkulturelle und inklusive Themen werden durch viele Fortbildungseinrichtungen angeboten und auch von Interessierten wahrgenommen. Wenn aber für die Teilnahme an solchen Angeboten keine Verpflichtung besteht, beteiligen sich daran vor allem diejenigen Fachkräfte, die ohnehin dafür motiviert und daran interessiert sind. Gerade die Fortbildungen haben aber derzeit häufig die Aufgabe, inhaltliche Lücken der Ausbildung zu schließen. Eine quantitative und qualitative Intensivierung von Aus- und Fortbildung ist auch deshalb erforderlich, weil viele der in den Bildungsplänen und -empfehlungen formulierten fachlich sinnvollen Anforderungs- und Kompetenzprofile in der derzeitigen Struktur der Kindertageseinrichtungen nur partiell erreicht werden können.

Interkulturalität bei Trägern von Kindertageseinrichtungen

Im Gefüge der föderalen und subsidiären Organisation der Bundesrepublik Deutschland haben Träger von Kindertageseinrichtungen einen großen Einfluss auf die Organisation und die pädagogische Rahmenkonzeption des gesamten Elementarbereichs: Die klassischen kommunalen, kirchlichen und sonstigen Freien Träger (Betriebe, Elterninitiativen) initiieren und beeinflussen stark den Prozess der programmatischen, administrativen und personellen Gestaltung der Multikulturalität ihrer Einrichtungen. Dennoch bleibt auch den einzelnen Kindertageseinrichtungen viel Raum zur Eigeninitiative in Sachen Interkultureller Öffnung. Sie stellen deshalb ein enormes Potenzial zu innovativen Maßnahmen interkultureller und inklusiver Bildung dar, das nicht nur darauf warten muss, dass in Anlehnung an das Diversity-Management-Konzept analog zum hierarchischen Top-down-Prinzip entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden.

Interkulturalität in staatlichen institutionellen Ebenen

Auf Bundesebene zeichnen für den Elementarbereich das Bundesministerium für Jugend und Familie (BMJF) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verantwortlich; sie orientieren sich an den bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben der Bundesregierung. Eine wichtige Rolle spielen auch wegen der Zuständigkeit der Länder für Kultur und Soziales deren entsprechend zugeschnittene Ministerien. Als Zwischenglieder zwischen Bund und Land dienen die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) sowie die Bund-Länder-Kommission (BLK), die in oft langwierigen und kontroversen Diskussionsprozessen u. a. Eckpunkte für die Ausbildung formulieren sowie Vorhaben und Projekte finanziell unterstützen. Für die in den letzten Jahren eingeleitete Integrationspolitik hat sich dies als ein Fortschritt erwiesen, während für eine konsequente Inklusionspolitik noch viel Spielraum bleibt.

7.1.4 Institutionelle Schwerpunkte und Vernetzung interkultureller Öffnungsprozesse

Wie bereits dargelegt, ist interkulturelle Öffnung nicht nur eine Herausforderung für die sozialpädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen und für ihre internen Strukturen (Sektor I), sondern auch ein dringliches Postulat für Aus- und Fortbildungseinrichtungen (Sektor II), für die organisationale und konzeptionelle Arbeit der kommunalen und Freien Träger (Sektor III) sowie für die zuständigen Bundes- und Landesministerien und die ihnen zugeordneten Gremien (Sektor IV).

Institutionelle Schwerpunkte und Vernetzung interkultureller Öffnungsprozesse werden in der Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt.

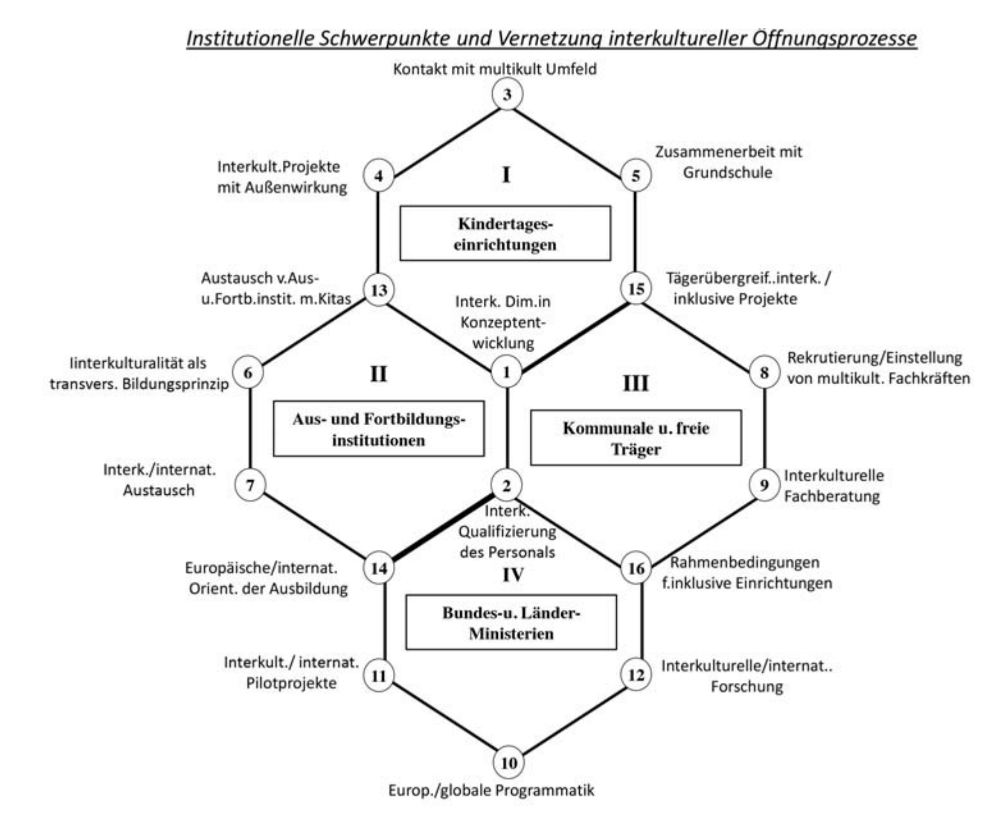


Abbildung 2: Institutionelle Schwerpunkte und Vernetzung interkultureller Öffnungsprozesse

Schwerpunkte in den einzelnen Sektoren

Kontakt mit dem multikulturellen Umfeld (I, 3)

Kindertageseinrichtungen können ihre Offenheit und Bereitschaft zur Interkulturalität auch nach außen richten. Das kann durch eine multikulturelle Erkundung des Stadtteils oder der Ortsgemeinde geschehen, z. B. durch einen Besuch in der italienischen Pizzeria, beim türkischen Gemüsehändler, in einer Fördereinrichtung für Menschen mit Behinderungen, in einem Altenheim, in einer Moschee oder bei einer Familie mit Migrationshintergrund, um ein Stück begreifbarer kultureller Vielfalt im nahräumlichen Alltag zu erleben. Die Kindertageseinrichtung kann auch außerhalb zur Verfügung stehende multikulturelle Ressourcen nutzen durch den Kontakt z. B. mit interkulturellen kommunalen Beiräten für Migration und Integration, Migrationsdiensten der Wohlfahrtsverbände, Vereinen zur Pflege der Herkunftskultur und -sprache, Selbsthilfegruppen für Behinderte, Religionsgemeinschaften sowie Kultur- und Schulabteilungen der Konsulate. Diese Kontakte sollten auch dem Austausch von Informationen dienen. Die Einrichtungen könnten z. B. von Zeit zu Zeit Meldungen oder Berichte über ihre multikulturelle Situation und ihre interkulturellen Aktivitäten nach außen geben.

Interkulturelle Projekte mit Außenwirkung (I, 4)

Durch die Beteiligung an interkulturellen Aktivitäten von z. B. Initiativ-, Theater-, Musikgruppen, an Stadtteilfesten, Museumstagen, Kunstausstellungen und Interkulturellen Wochen können Kindertageseinrichtungen an der gesellschaftlichen interkulturellen Öffnung mitwirken. An bestehenden Paten- und Partnerschaften von Kommunen sollten auch Kinder, deren Eltern sowie Fachkräfte sich beteiligen. Einzelne Kindertagesstätten könnten auch selbst Kontakte aufnehmen zu Einrichtungen von Herkunftsgemeinden von zugewanderten Familien. Meldungen oder Berichte in der Presse und auf einer Homepage der Einrichtung über die multikulturelle Situation und interkulturelle Aktivitäten der Einrichtung können zu Kooperationen und Vernetzung führen.

Zusammenarbeit mit der Grundschule (I, 5)

Eine solche Zusammenarbeit ist ein dringendes Anliegen interkultureller Öffnung, da die Schwelle zwischen Kindergarten- und Schulkultur immer noch Kinder ins Stolpern bringen kann. Die Hürden struktureller und didaktisch-methodischen Diskontinuität vor allem im Hinblick auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache oder mit Einschränkungen und besonderen Bedürfnissen sind noch hoch. Die Zusammenarbeit zielt fast ausschließlich auf Hilfestellungen zum Überwinden dieser Hürden ab, weniger auf deren Beseitigung.

Interkulturalität als transversales Bildungsprinzip (II, 6)

In den Curricula/Programmen der Ausbildungs- und Fortbildungsstätten sollten die Inhalte interkultureller, integrativer und inklusiver Ansätze angemessen berücksichtigt werden. Sie brauchen dabei nicht explizit als eigene Ausbildungsmodule zu erscheinen, wichtiger ist, dass sie als Dimension der gesamten Lehr- und Lernprozesse erkennbar sind.

Interkultureller und internationaler Austausch (II, 7)

Um nicht den internationalen Anschluss zu verlieren und um Schülerinnen und Schülern sowie Dozentinnen und Dozenten eine direkte Möglichkeit zur Erweiterung ihres regionalen oder nationalen Horizontes zu ermöglichen; bieten internationaler Austausch, internationale Partnerschaften von Aus- und Fortbildungseinrichtungen gute Gelegenheiten zu eigenem lebensnahen interkulturellen Lernen. Internationaler/interkultureller Fachkräfteaustausch steht allerdings gerade im Hinblick auf den Elementarbereich aktuell nicht gerade auf der Prioritätenliste von Bundes- und Landesbehörden. Den Einrichtungen selbst fehlt es an Kontakten und/oder an finanziellen Mitteln.

Rekrutierung/Einstellung von multikulturellen Fachkräften (III, 8)

Zur interkulturellen Öffnung der Teams sollten sich kommunale und Freie Träger frühzeitig an der Rekrutierung von Fachkräften mit Migrationshintergrund, Fachkräften mit Behinderungen sowie Fachkräften männlichen Geschlechts zusammen mit Schulen und Fachschulen beteiligen. Die Träger sollten auch ihre Einstellungspraxis auf Kriterien von interkultureller Offenheit überprüfen.

Interkulturelle Fachberatung (III, 9)

Eine solche Beratung kann für Kindertageseinrichtungen eine große Hilfe sein, um den Anforderungen einer interkulturellen und inklusiven Erziehung und Bildung gerecht zu werden. Das setzt freilich voraus, dass entsprechend qualifizierte Fachberaterinnen/Fachberater zur Verfügung stehen oder externe Expertisen in Anspruch genommen werden.

Europäische und globale Programmatik (IV, 10)

Vor allem von den für den Elementarbereich zuständigen Bundes- und Länderinstitutionen darf erwartet werden, dass sie sich mehr mit den Einflüssen der Europäisierung und Globalisierung auf die realen und medialen Weltzugänge in der frühen Kindheit auseinandersetzen und Anregungen an die Träger sowie Aus- und Fortbildungsinstitute geben, wie Lehr- und Fachkräfte für sich selbst und in der Aus- und Fortbildung mit den pädagogischen Bezügen dieser politischen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse umgehen, um der kulturellen und politischen Identitätsentwicklung der europäischen und nichteuropäischen Kinder in den Einrichtungen gerecht zu werden.

Interkulturelle und internationale Pilotprojekte (IV, 11)

Landes- und Bundesministerien sollten mehr innovative interkulturelle und internationale Pilotprojekte zur Entwicklung des inklusiven und mehrsprachigen Lernens im frühen Kindesalter fördern. Viele Programme sind zu eng befristet oder auf kurzfristige und flächendeckende unmittelbare Wirkung angelegt, unterfinanziert und verwaltungsaufwendig. Dadurch verfehlen sie oft eine nachhaltige innovative Wirkung.

Interkulturelle/internationale Forschung (IV, 12)

Wissenschaftlich begleitete und evaluierte international vergleichende und Aktionsforschungsprojekte könnten Aufschlüsse geben über eine wirksame interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen. Die zuständigen Bundes- und Länderministerien sollten Forschungsmittel bereitstellen, um die Vorteile inklusiver Bildung ausführlicher prüfen und herausfinden zu können, wie die sich aus der Multikulturalität ergebende Vielfalt kindlicher Ressourcen optimal gefördert und genutzt werden kann. Die gesellschaftsbezogene Disability-Forschung, die Forschung zu frühkindlicher Mehrsprachigkeit in multiplen sozialen Kontexten sind noch im Anfangsstadium. Noch weiß man nicht genug darüber, wie Kinder selbst, ältere und jüngere, behinderte und nicht behinderte sowie Kinder verschiedener Muttersprachen in gemeinsamen Alltags- und Lernsituationen ihre vielfältigen Fähigkeiten und Erfahrungen gegenseitig fördern.

7.1.5 Schnittstellen institutioneller Öffnung

Die interkulturelle Öffnung kann nur bruchstückhaft gelingen, wenn nicht alle Akteurinnen und Akteure, die für den Elementarbereich Verantwortung tragen, auch die zur Verfügung stehenden Synergien und Vernetzungsmöglichkeiten nutzen. Eine besondere Aufmerksamkeit verlangt dabei die Zusammenarbeit an Schnittstellen.

Die interkulturelle Dimension in der Konzeptentwicklung (I; II; III; IV, 1)

Dieser Punkt wurde schon in im vorangegangenen Kapitel in seiner Bedeutung für die einzelnen Kindertageseinrichtungen dargestellt. Die Verankerung der Interkulturalität als Querschnittsaufgabe gehört aber auch in die Statuten oder in andere verbindliche Grundsatzpapiere von Aus- und Fortbildungsinstitutionen sowie von kommunalen und Freien Trägern.

Interkulturelle Qualifizierung des Personals (I; II; III; IV, 2)

Es wurde bereits auf die Wichtigkeit der Beschäftigung multikulturellen Fachpersonals in den Einrichtungen hingewiesen. Dies gilt auch für die übergeordneten Entscheidungs-, Verwaltungs- und Steuerungsebenen. Die Ausbildungs- und Fortbildungsinstitutionen, die Träger und die zuständigen Ministerien sollten darauf achten, dass auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit professioneller und persönlicher interkultureller Kompetenz eingestellt werden und dass interkulturelle Fortbildungen für alle Mitarbeitenden angeboten und wahrgenommen werden..

Austausch von Aus- und Fortbildungsinstitutionen mit Kindertageseinrichtungen (I; II, 13)

Zur besseren gegenseitigen Abstimmung und Anregung von Ausbildungs- und Praxiskonzepten bieten sich außer den Praktika, die meistens nur als Ausbildungspraktika durchgeführt werden, regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen auch im Rahmen von Fortbildungen an, ebenso institutionsübergreifende gemeinsame Fortbildungstage und -seminare, die Dozentinnen und Dozenten, Schülerinnen und Schüler sowie Fachkräfte einbeziehen.

Europäische und internationale Orientierung der Ausbildung (II; I, 14)

Es gibt eine Bundeszuständigkeit für den Vergleich internationaler Entwicklungen, zu dem auch der Blick auf die innovativen Möglichkeiten und Notwendigkeiten des EU-Mitgliedstaates Deutschland gehört. Die allgemeine Anhebung der Frühpädagogikausbildung auf die Hochschulebene ist mittlerweile EU-Standard und auch für Deutschland überfällig. Mangelnde Abstimmung und Koordination zwischen Bund- und Länderebene hat eine klare und konsistente Lösung bisher verhindert. Die bestehenden Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen wurden bisher kaum in die Überlegungen einer Anhebung der Ausbildung einbezogen. In Deutschland ausgebildete Fachkräfte sind bei Einstufung und Bezahlung in den meisten europäischen Ländern benachteiligt. Ihre europäische

berufliche Mobilität ist dadurch erschwert. Auch die Umsetzung europäischer Bildungsempfehlungen, wie z. B. die Implementierung eines umfassenden Kommunikations- und Sprachenkonzeptes ab dem frühen Kindesalter, findet viel zu wenig Beachtung in Bundes- und Landesförderkonzepten. So bleibt es z. B. in den Ausbildungsstätten bei einem meistens recht begrenzten, für wenige Sprachen angebotenen Fremdsprachenunterricht.

Trägerübergreifende interkulturelle und inklusive Projekte (I; III, 15)

Die Kindertageseinrichtungen haben das Verdienst, aufgrund der Nähe zur multikulturellen Realität durch die vielen in der pädagogischen Alltagspraxis entwickelten Kleinprojekte maßgeblich zur Entwicklung einer lebensweltorientierten interkulturellen und inklusiven Erziehung und Bildung beizutragen. Diese Vorarbeit wird nicht von allen Trägern in gleichem Maße unterstützt. Eine Vernetzung könnte die Ressourcen der Einrichtungen besser nutzen und Praxismodelle stärker in der Breite implementieren.

Rahmenbedingungen für inklusive Einrichtungen (III; IV, 16)

Auf Träger- und Bundesländerebene wurden bereits zahlreiche Schritte unternommen, um innovativen Inklusionsmodellen zum Durchbruch zu verhelfen. Für eine breite Umsetzung der Inklusion fehlt es aber noch an politischen, rechtlichen, administrativen und finanziellen Rahmenbedingungen, was z. B. an der zögerlichen Umsetzung des Internationalen Rechtsabkommens für die Kinderrechte zum Schutz und zur Förderung behinderter Menschen deutlich wird. Die Eingliederung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Beeinträchtigungen, Behinderungen und speziellen Fähigkeiten geht auch deshalb nur sehr langsam voran, weil sich in Deutschland ein breit ausgebautes Parallelsystem von Sondereinrichtungen stabilisiert hat, das die geschichtlich gewachsene Segregationsproblematik perpetuiert. Alternativ dazu haben andere Länder – wie z. B. Italien – schon längst ein institutionelles Integrationskonzept umgesetzt, das keine Sonderkindergärten und Sonderschulen bzw. Fördereinrichtungen mehr kennt.

7.1.6 Baustellen interkultureller Öffnung im Elementarbereich – ein Ausblick

Baustellen haben es an sich, »dass sich etwas tut und dass die Hoffnung besteht, dass bald noch etwas weitergeht«. So stellt sich das auch für die interkulturelle Öffnung im Elementarbereich dar. Da ist noch einiges an Entwicklungen möglich und nötig. Im Folgenden werden einige der »Baustellen« beschrieben, auf denen sich schon etwas tut, und andere, bei denen sich noch wenig Fortgang der Arbeit zeigt.

Internationale Konventionen

Interkulturelle Öffnung im Elementarbereich heißt auch Kinder- und Menschenrechtskonformität. Bei vielen Postulaten interkultureller und inklusiver Erziehung und Bildung handelt es sich nicht lediglich um pädagogische oder ethisch begründbare Anforderungen, sondern um international verbriefte Rechte, zu deren Gewährleistung sich die Ver-

tragsstaaten des »Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes« und der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen verpflichtet haben (Filtzinger, 2010, S. 16). Die kulturelle Selbstbestimmung, die Gleichheit der Bildungschancen, die Religionsfreiheit sowie der Schutz vor Diskriminierung und Benachteiligung lassen sich als Postulate daraus ableiten. Die kulturelle Identität soll geschützt und gestärkt werden. Die Kinderrechtskonvention bezieht sich ausdrücklich auf diesen Aspekt. Das bedeutet, dass die interkulturelle Öffnung in der frühen Kindheit nicht nur institutionell-strukturelle Aspekte hat, sondern auch ein Angebot an und eine Herausforderung für Individuen und Lebensgemeinschaften ist.

Interkulturelle Öffnung hat daher in der frühen Kindheit einen besonderen Stellenwert als individuelle und soziale Selbstvergewisserung des Selbst-bewusst-Seins und seiner möglichen Selbstgestaltung. Die Identitätsentwicklung ist nicht nur ein Abgrenzungsprozess, sondern stellt auch eine permanente potenzielle Öffnungsmöglichkeit dar, die einerseits auf dem individuellen Recht kultureller Selbstbestimmung beruht und anderseits angewiesen ist auf die sozialen Interaktionen des Vertrauens, der Begegnung und des Dialogs, die auch die Integration von Mehrfachzugehörigkeiten fördern. Bildungseinrichtungen haben nicht immer eine Sensibilität für die Bedeutung der Kinderrechte für Erziehung und Bildung im pädagogischen Alltag entwickelt. Es kommt beispielsweise noch oft genug vor, dass das Sprechen in der Muttersprache unterdrückt oder diskriminiert wird.

Öffnung nach Europa

Deutsche Kinder treffen Kinder aus Europa und aus aller Welt in Deutschland. Kinder aus aller Welt treffen europäische Kinder in Deutschland. Im Konzept von Kindertagesstätten wird die Bildungsaufgabe der Europäischen Integration fast nie erwähnt, obwohl sie mit jedem Tag bedeutsamer wird. Der Begriff Integration wird eher mit der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem in Verbindung gebracht. Bei der interkulturellen Arbeit sollte es nicht nur um die Integration von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in die deutsche Gesellschaft gehen, sondern auch um die Integration aller Kinder und Eltern (zugewanderte und einheimische) in die europäische Bürgergesellschaft. Das scheint auf den ersten Blick ein zu großer Schritt zu sein. Vielen Menschen mit Migrationshintergrund und mit nichteuropäischem Hintergrund fällt aber eine erste Identifikation mit europäischen Werten und Bildungszielen leichter als die Integration in einen einzelnen EU-Mitgliedsstaat. Als Beispiel soll nur erwähnt werden, dass viele Kinder und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte dem proklamierten Bildungsziel, dass jeder mündige EU-Bürger in drei Sprachen kommunizieren kann, schon näher sind als viele deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger (Filtzinger, 2010, S. 16).

Frühe Mehrsprachigkeit

Die ethnische Vielfalt drückt sich nicht zuletzt in der Vielfalt der Sprachen aus, die sich gerade im Bereich der elementaren Erziehung und Bildung immer stärker verbreitet hat. Die Muttersprache ist ein wichtiges entwicklungspsychologisches und sprachpädagogi-

sches Element familiärer und herkunftsbezogener kultureller Identität, deren Pflege auch ein großes Plus für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch darstellt. Unverzichtbar für das europäische Allgemeinbildungsziel des dreisprachigen Bürgers ist, dass alle Kinder früh mit der Mehrsprachigkeit vertraut werden und ihnen kontinuierlich ein interkulturelles und kommunikatives Angebot mehrsprachiger Bildung zur Verfügung steht. Dies erfordert allerdings eine entsprechende Aus- und Fortbildung aller Fachkräfte im Elementarbereich, die durch internationale Praktika und Studienfahrten und durch berufsbegleitende interkulturelle alltags- und kommunikationsbezogene Sprachkurse ergänzt werden sollten. Bei der Auswahl der zu lernenden Sprachen sollte nicht die Hierarchie eines traditionellen Fremdsprachenkanons ausschlaggebend sein, sondern die individuelle Motivation und der professionelle Nutzen. Bei einer davon inspirierten Wahl sind die im konkreten Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprachen der Kinder ein günstiger Ausgangspunkt, der nicht nur der Begegnung und Kommunikation in der Einrichtung dient, sondern auch einen Zugang zu einem besseren Verständnis der Kultur eines anderen Landes oder einer anderen Region öffnen kann.

Die für den europäischen und internationalen Vergleich im Bildungswesen zuständige Bundesregierung hat es bisher versäumt, das von der EU bzw. dem Europarat deutlich formulierte Desiderat der Dreisprachigkeit sprachpolitisch umzusetzen. Das zeigt sich darin, dass der »monolinguale Habitus« (Gogolin) des deutschen Bildungssystems durch die gebetsmühlenartig wiederholte politische Forderung nach perfekten Deutschkenntnissen vor der Einschulung die Implementierung eines sprachpädagogisch und linguistisch fundierten Konzeptes früher Mehrsprachigkeit für alle Kinder erschwert. Viele staatliche »Sprachförderprogramme« von Bund und Ländern entpuppen sich leider als einseitige Programme zur Förderung der deutschen Sprache. Dadurch wird nicht nur versäumt, die sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen Kindern und Familien mit Migrationshintergrund weiterzuentwickeln, sondern es wird auch die Chance vertan, deutschsprachigen Kindern Zugang zur frühen interkulturellen Mehrsprachigkeit zu eröffnen.

Konsequente Umsetzung der Inklusion

Das aus Großbritannien stammende Konzept der Inklusion bezog sich zunächst auf die Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in das allgemeine Schulwesen. Inzwischen hat das National Curriculum in den 1990er Jahren für die Arbeit in den Schulen folgende Prinzipien vorgeschlagen:
- Schaffung angemessener Lernherausforderungen für alle Schülerinnen und Schüler;
- Eingehen auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen;
- Hilfen für Schüler und Schülerinnen, um Hürden beim Lernen zu überwinden und den Lernstand Einzelner und besonderer Gruppen von Schülern und Schülerinnen einzuschätzen.

Damit rückt der Inklusionsansatz den Schüler und die Schülerin ins Zentrum allen pädagogischen Handelns. Die Inklusionspolitik unterstützt die Minderheiten, um die Privi-

legien der dominanten Kultur zu erreichen und um die »Mainstream«-Kultur sensibler und reflexiver für Diskriminierung und Diversität in der Gesellschaft zu machen (Frank, 2005). In Deutschland wurde der Terminus Inklusion begrifflich und inhaltlich zunächst stärker in der sozialwissenschaftlich-sozialpädagogischen Diskussion aufgegriffen. Aber auch im Zusammenhang mit der Migration tauchte bei der Problematisierung des Begriffs der Integration der Begriff Inklusion auf. Schließlich belebte er die seit Langem geführte Diskussion um die schulische Bildung von Kindern mit speziellen Beeinträchtigen und Behinderungen. Konkret geht es dabei um die Frage, ob diese Inklusion in allgemeinbildenden Schulen oder Fördereinrichtungen oder integrativen Einrichtungen erfolgen soll. Diese begriffliche und inhaltliche Neuorientierung der sozialpädagogischen Integrationsdiskussion durch das Inklusionskonzept führte dazu, dass migrationspädagogische Ansätze sich nun auch auf die spezifischen individuellen Bedürfnisse aller Kinder und spezieller Kindergruppen einließen. Der interkulturellen Bildung geht es nicht vorwiegend um Anpassung anders sozialisierter Kinder an Standards von Erziehungs-, Verhaltens- und Wertvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft oder um die Tolerierung anderskultureller Kinder, sondern um eine interaktive, auf alle Kinder bezogene Integration und Inklusion. Die OECD-Bildungsberichte der letzten Jahre weisen immer wieder darauf hin, dass in Deutschland sozial benachteiligte Kinder, unter denen die Kinder mit Migrationshintergrund stark vertreten sind, faktisch auch bildungsbenachteiligt sind.

Der Elementarbereich stellt sich zunehmend den Anforderungen der Inklusion. Es gibt schon inklusive Krippen und inklusive Kindertagesstätten, die versuchen ohne Aussonderungen auf der subjektiv-interaktionalen Ebene gemeinsam zu leben und zu lernen. Die institutionelle Trägerebene bleibt oft hinter diesem Profil zurück und auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene gibt es noch keine allgemeine Akzeptanz der Inklusion. Auf der Ausbildungsebene gibt es erste Versuche, Inklusionsmodelle durch entsprechend ausgebildetes Fachpersonal zu unterstützen. Die Hochschule Fulda bietet beispielsweise einen Fernstudienbachelor »Frühkindliche inklusive Bildung« an.

Männliches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen

Der Genderansatz taucht in der Pädagogik der frühen Kindheit mit verschiedenen Begriffen auf: geschlechtsbezogene, geschlechtssensible, geschlechtsflexible, gendergerechte Pädagogik oder geschlechtsbewusste Erziehung (Faulstich-Wieland, 2013, S. 230). Neben der schon lange selbstverständlichen Koedukation wird mittlerweile in den Kindertageseinrichtungen auch auf solche Gendervarianten geachtet. Sieht man sich jedoch den Anteil von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen an, der derzeit bei 2,7 % (Statistisches Bundesamt) liegt, kann bei dieser Berufsgruppe nicht von der Gleichstellung der Geschlechter die Rede sein. Der oft geäußerte Hinweis, dass es doch auch schon eine ganze Reihe Männer in Leitungs- und Fachberaterfunktionen gäbe, sollte weniger Anlass zur Zufriedenheit als zum Nachdenken geben. Wie gelassen man diesen Zustand, genauer gesagt diesen Missstand der Unterrepräsentanz von Männern in Kindertageseinrichtungen hinnimmt, wird unter anderem daraus ersichtlich, dass man in Publikationen, die

sonst die Gendersprachregelung, also Berufsbezeichnungen in der weiblichen und männlichen Form anzugeben, penibel einhalten, immer wieder Fußnoten in dieser oder ähnlicher Form liest: »Da im Elementarbereich fast nur Frauen beschäftigt sind, verwenden wir stellvertretend für beide Geschlechter die weibliche Form.«

Es handelt sich hier um eine ausgesprochene kognitive Dissonanz. Auf der einen Seite steht die mittlerweile unbestrittene Gleichstellung der Geschlechter sowie die pädagogisch-entwicklungspsychologische Erkenntnis, wie wichtig in der frühkindlichen Erziehung auch männliche Bezugspersonen sind; auf der anderen Seite gibt es kaum nennenswerte bildungspolitische Versuche, diese Situation zu ändern. Einerseits mangelt es nicht an verbalen Erklärungen von Kindertagesstättenteams, wie wünschenswert es wäre, wenn man auch männliche Erzieher im Team hätte, dem steht bei der Einstellung von Erziehern die Skepsis und die ängstliche Bobachtung gegenüber, ob sie nicht doch anfälliger sein könnten für einen sexuellen Missbrauch von Kindern als Erzieherinnen. Die Kinder selbst reagieren freudig auf die Anwesenheit männlicher Erzieher. Diese Form kindlicher Mitsprache wird offensichtlich nicht sehr ernst genommen.

In der frühen Bildung haben Erzieher eine wichtige Funktion als Identifikationspersonen für Jungen und Mädchen, die über die probeweise Übernahme von Rollen und Identifikationen ihre eigene geschlechtliche Rolle und Identität suchen und entwickeln. Auch im Hinblick darauf, dass es weitaus mehr alleinerziehende Mütter als Väter gibt, hat die männliche Präsenz in den Kindertageseinrichtungen Bedeutung.

Für eine entscheidende Veränderung der bisher hingenommenen weiblichen Dominanz beim Fachpersonal in den Kindertageseinrichtungen bedarf es einer konzertierten aktiven Öffnungsstrategie, die ihren Erfolg kontinuierlich an der tatsächlichen Männerquote messen sollte. Durch gezielte Maßnahmen zur Motivierung, Rekrutierung und Beratung von männlichen Studienbewerbern konnte z. B. Dänemark die Anzahl männlicher Frühpädagogen steigern. Sozialpädagogische Ausbildungsstätten müssten gezielter um Frühpädagogen werben. Zuständige Ministerien sollten Schülern früh Informationen über den Erzieherberuf zukommen lassen. Kindertageseinrichtungen könnten gezielter Praktikumsplätze für Schüler anbieten. Träger sollten in ihren Ausschreibungen gezielt männliche Bewerber ansprechen und Arbeitsagenturen könnten auf frühpädagogische Arbeitsfelder hinweisen und entsprechend beraten.

7.1.7 Fazit

Die Kindertageseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, ihr pädagogisches Konzept und ihre pädagogische Praxis interkulturell zu öffnen, damit sich die Kinder, die Eltern und die Fachkräfte in ihrer *vielfältigen multikulturellen Alltags-und Lebenswelt* zurechtfinden und wohlfühlen.

In der spannungsreichen kulturellen Vielfalt gelingt *interkulturelle Öffnung* am wirksamsten, wenn sie *als kokonstruktiver Prozess* verstanden wird, d. h., wenn sie als gemeinsame Aufgabe von Kindern, Eltern und Kindertageseinrichtung angegangen wird. Dabei

kommt es darauf an, die multikulturelle Alltagssituation der Familien, der Kinder und der Kindertageseinrichtungen wahrzunehmen und ihre interkulturellen *Erfahrungen einzubeziehen.*

Die Nachhaltigkeit *interkultureller Öffnungsprozesse im Elementarbereich* kann nur gesichert werden, wenn auch die zuständigen *Verwaltungs-, Träger- und Politikebenen* entschieden interne interkulturelle Öffnungsprozesse in Gang setzen und sich untereinander und mit den Kindertageseinrichtungen vernetzen.

Literatur

Auernheimer, G. (2012). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (7. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barwig, K, Hinz-Rommel, W (Hrsg.) (1995). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Böhm, D., Böhm, R., Deiss-Niethammer, B. (1999). Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg u. a.: Herder.

Diehm, E. (2009). Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In C. Röhner, C. Henrichwark, C., M. Hopf (Hrsg.) (2009), Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik (S. 55–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich-Wieland, H. (2013). Gendergerechte Pädagogik in der frühkindlichen Bildung. In: L. Fried, S. Roux, Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (3. Aufl., S. 230–235). Berlin: Cornelsen.

Filtzinger, O. (1995). Gesellschaftliche Entwicklungstendenz und Interkulturelle Öffnung. In: K. Barwig, W. Hinz-Rommel (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste (S. 103–121). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Filtzinger, O. (2006). Neue Alltagskultur entwickeln. Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, 80 (7), 16–17.

Filtzinger, O. (2009). Auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung. Multikulturalität als alltägliche Herausforderung von Kindergarten und Schule. Forum Schule heute. Pädagogische Zeitschrift für die Schule in Südtirol, 1, S. 34–35.

Filtzinger, O. (2009 u. 2010). Die interkulturelle Dimension im Konzept von Kindertagesstätten. Ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung. KiTa aktuell. Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland, Nr. 9 (2009),172–173 sowie in Ausgabe Baden-Württemberg, Nr. 1 (2010), 15–17.

Filtzinger, O. (2011). Interkulturelle Bildung in der Frühpädagogik. Ein Projekt in der Trägerschaft des European Centre for Community Education. In F. W. Seibel, G. Friesenhahn, W. Lorenz, C. Oldrich, C. (Hrsg.), Europäische Entwicklungen und die Sozialen Professionen – Gemeinwesen Ausbildung, Forschung, Professionalisierung. Section III Managing Diversity (S. 343–363). Boskovice: Albert.

Filtzinger, O., Montanari, E., Cicero Catanese, G. (2011). Das Europäische Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren. Braunschweig: Schuwi.

Frank, S. (2005). Inclusion – ein englisches Konzept zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt. *kursiv* Journal für politische Bildung, Schwerpunkt 4, 38–43.

Fried, L., Roux, S. (Hrsg.) (2013). Handuch Pädagogik der frühen Kindheit (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Hamburger, F. (1992). Kritik der antirassistischen Pädagogik. In H. M. Schäfer, F. W. Seibel (Hrsg.), Vielfalt leben. Beiträge zu einer Interkulturellen und Internationalen Sozialen Arbeit (S. 137–146). Koblenz: Verlag Helmut Schäfer.

Hamburger, F. (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim u. München: Juventa.

Heimlich, U., Behr, I. (2013). Integrative Erziehung. In: L. Fried, S. Roux, Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (3. Aufl., S. 216–221). Berlin: Cornelsen.

Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, P. (1999). Interkulturelle Öffnung von Kindergärten. Anforderungen an die Ausbildung von ErzieherInnen. In S. Ebert, H. Metzner (Hrsg.), Erziehung im Interkulturellen Handlungsfeld: Dokumentation einer Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses (S. 55–67). Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus.

Wagner, P. (Hrsg.) (2010). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (2. Aufl.). Freiburg u. a.: Herder.

Franz Kaiser Trujillo

7.2 Von der Realität zur Normalität: Schule interkulturell entwickeln

Im Kontext von Migration und Bildung bekennt sich seit Mitte der 1990er Jahre eine zunehmende Anzahl von Entscheidungsträgern zur interkulturellen Schulentwicklung (ikSe). In Deutschland hat allen voran die Kultusministerkonferenz der Länder sie zu einem bildungspolitischen Schwerpunkt und somit zu einer zentralen Dimension einer jeden zeitgemäßen Schulentwicklung gemacht (KMK, 1996, 2002/2006, 2004, 2007, 2010). Allerdings klafft eine Lücke zwischen den (bildungs-)politischen Vorgaben und dem schulischen Alltag, da deren Umsetzung in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich verläuft, obschon die Bildungsbenachteiligung der Migrationsanderen empirisch robust belegt und die Notwendigkeit einer differenzfreundlichen und anti-diskriminierenden Schulkultur nach wie vor evident sind.

Der vorliegende Beitrag zeichnet die Entstehung der ikSe im deutschsprachigen Raum kurz nach, fasst im Sinne einer Mehrebenenanalyse zentrale Befunde der (inter-)nationalen Forschung und gelungener Schulpraxis zusammen und destilliert inhaltliche Handlungsfelder einer interkulturellen Schulentwicklungsberatung heraus. Somit stellt er nicht nur einen Überblick über diese Thematik dar, sondern leistet darüber hinaus eine Orientierung für diejenigen, die im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe durch interkulturelle Schulentwicklung einen Beitrag zur Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg leisten wollen.

7.2.1 Einleitung

Interkulturelle Schulentwicklung gehört zu den neueren Konzepten der Erziehungswissenschaften im In- und Ausland: Auf der Ebene bildungspolitischer Diskurse wird mit diesem Konzept eine Steuerungsperspektive angezeigt, die nicht nur einen diversitätsbewussten und dominanzsensiblen Blick auf die Institution Schule insgesamt ermöglicht, sondern zugleich auf der Ebene der Einzelschule vor Ort deren konkrete Passung an den Normalfall, nämlich an einer von Vielfalt bestimmten (Schul-)Realität anstrebt. In diesem Sinne umfasst die ikSe den gesamten Systemzusammenhang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung und verknüpft diese Handlungsfelder durch eine Vielzahl differenzfreundlicher und selbstreflexiver Veränderungsprozesse mit dem Ziel, Zugangsbarrieren und Ausgrenzungsmechanismen abzubauen und potenzialorientierte Entwicklungsbedingungen für jedes Kind zu ermöglichen. Bei der hier beschriebenen ikSe handelt es sich somit um eine Gesamtstrategie – weniger um Stückwerk –, deren Ziel darin besteht,

Schulen als Einzelorganisationen vor Ort dazu zu befähigen, im Spannungsfeld zwischen (Teil-)Autonomie und Kontrolle nötige Transformationen selber zu verwirklichen.

7.2.2 Grundlagen: Begriffsbestimmung

Sowohl *Interkulturalität* (A) als auch *Schulentwicklung* (B) sind junge Begriffe in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ihre Verschmelzung zum Konzept der ikSe (C) ist sogar noch jüngeren Datums (Karakaşoglu, Gruhn u. Wojciechowicz, 2011; Holzbrecher, 2011; Neumann u. Schneider, 2011) und kann zunächst mit Auernheimer (2003, S. 2 ff.) als längst fällige Zusammenführung zweier über Jahrzehnte innerhalb der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften parallel laufender Forschungsstränge aufgefasst werden. Im Folgenden sollen die Entwicklungen dieser beiden Forschungsstränge in groben Zügen zwecks Kontextualisierung der Genese von ikSe nachgezeichnet werden.

Interkulturalität

Allemann-Ghionda skizziert die Entstehung der interkulturellen Bildung/Pädagogik unter entscheidendem Einfluss des Europarates konzise nach und datiert ihre Anfänge in Westeuropa auf Mitte der 1970er Jahre (Allemann-Ghionda, 2004, S. 799; Auernheimer, 2004). In dieser Zeit kommt in Deutschland die »Ausländerpädagogik« auf, deren Ziel es war, »Defizite« der »Minderheitenkinder« (den sog. »Gastarbeiterkindern«) durch Anpassung an die kulturellen Standards (»Normalitätserwartungen«) der »Mehrheitskinder« zu glätten: Mittels einer zielgruppenspezifischen Kompensationsprogrammatik (z. B. additive Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachenunterricht – um die Rückkehroption justiziabel unanfechtbar offen zu halten –, sozialpädagogische Lernangebote zur Stabilisierung einer bikulturellen Identität usw.) sollte diese Zielgruppe befähigt werden, sich im Spannungsfeld zwischen Herkunftskultur und Aufnahmegesellschaft zu behaupten. Mit anderen Worten: Weil zum einen als Common Sense die Überzeugung bestand, die sich in der Minderheit befindenden »Gastarbeiter« würden nach einem temporär begrenzten Aufenthalt in ihre Herkunftsländer zurückkehren, und zum anderen die bildungspolitischen Debatten in Deutschland im Nachgang zur 68er-Bewegung von den Auseinandersetzungen um Strukturreformen (siehe B) bestimmt wurden, spielten Fragen nach einer interkulturellen Öffnung der Institution Schule nur eine randständige Rolle (Auernheimer, 2003).

Wie Karakaşoglu u. a. (2011, S. 17 ff.) zeigen, ging in den 1980er Jahren aus der »Ausländerpädagogik« die »interkulturelle Pädagogik« hervor, deren zentrales Anliegen nun darin bestand, die gesamte nachwachsende Generation zu einem produktiven Umgang mit der Vielfalt einer »Multi-Kulti-Gesellschaft« zu befähigen. Im Vergleich zur »Ausländerpädagogik« setzte die »interkulturelle Pädagogik« nicht auf Assimilation, sondern auf wertschätzende Anerkennung kultureller Unterschiede (aber auch der Gemeinsamkeiten), begriff allerdings die Menschen nach wie vor als Produkte ihrer jeweiligen Kultur (essentialistischer Kulturbegriff). In dieser Phase breitete sich die Erkenntnis, »Gastarbeiter«

mit ihren Familien würden dauerhaft hier bei uns bleiben, in Deutschland langsam aus, worauf im Bildungssektor erste zaghafte »Integrationsversuche« unternommen wurden.

Im Kontext der Wiedervereinigung in den 1990er Jahren entwickelte sich dann die »interkulturelle Pädagogik« (u. a. auch vor dem Hintergrund zunehmender rechtsradikaler Straftaten, so in Solingen, Hoyerswerda usw.) dank antirassistischer Ansätze zu einer »Antidiskriminierungspädagogik« weiter, die jedwede Form von (institutionalisierter) Diskriminierung zu bekämpfen versuchte. Während die »interkulturelle Pädagogik« kulturelle Differenzen noch als Wesensmerkmale der Einzelnen ansah, plädierte die »Antidiskriminierungspädagogik« nun dafür, kulturelle Unterschiede als Form der (Fremd-) Zuschreibung zu begreifen und bedingte somit einen Wandel des Blickes vom Kind auf die Schule (Karakaşoglu et al., 2011, S. 19 ff.). Diese diskurstheoretische Wende innerhalb der interkulturellen Pädagogik brachte darüber hinaus die Rezeption intersektionaler Ansätze mit sich und führte infolgedessen insgesamt zu einem kritischen Umgang mit der Differenzlinie »Kultur/Ethnizität«. Intersektionalität beschreibt in diesem Zusammenhang die Verflechtung mehrfacher Diskriminierungslinien (ethnische, soziale, geschlechtsspezifische etc.), die gleichzeitig eine Person betreffen. Diese (gleichzeitige) Überschneidung von unterschiedlichen Ungleichheitserfahrungen stellt eine eigene Diskriminierungsform dar (Baer, Bittner u. Göttschke, 2011).

Nohl zeigt, wie etwa seit dem Jahre 2000 dieser Antidiskriminierungsansatz in neuere Stränge (»Reflexive, Diversitäts- und Migrationspädagogik«) einfließt und die Grundlage einer »Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten« (Nohl 2010, S. 145; vgl. Mecheril 2010, S. 56–58) bildet (zum Wandel des Inerkulturalitätskonszepts s. Abbildung 1).

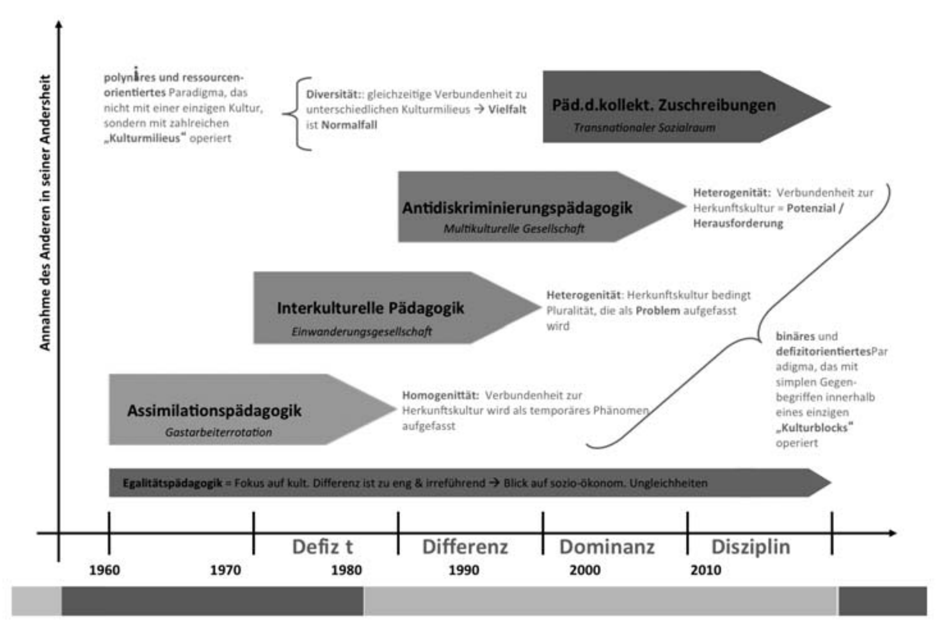


Abbildung 1: Pädagogische Interkulturalität im Wandel

Schulentwicklung

Rolff (2007) zeigte seinerseits, dass der Begriff der Schulentwicklung (Bohl, Helsper, Holtappels u. Schelle, 2010; Hargreaves, Liebermann, Fullan u. Hopkins 2009) in den Erziehungswissenschaften – ähnlich dem der Interkulturalität – neueren Datums ist. In den 1970er Jahren tauchte dieser erstmals im Zusammenhang mit der Gründung zweier Schulforschungsinstitute im deutschsprachigen Raum auf: 1971 wurde in Klagenfurt, Österreich, das Schulforschungsinstitut und 1972 das Institut für Schulentwicklungsforschung in Bochum, heute bekannt als Institut für Schulforschung der TU Dortmund, gegründet. Zunächst bezog sich der Begriff auf die Umsetzung bildungspolitischer Systemstrategien (= Schulentwicklungs*planung*). Hierbei ging es darum, nach dem Prinzip der Außensteuerung über Inputvorgaben, Fragen zur Schul(re)form (Schulformen, Lehrpläne usw.) und zu Schulressourcen (Standortentscheidungen, Ausstattungsmerkmalen usw.) flächendeckend zu konkretisieren.

Rolff (2007, S. 21 ff.) zeigt, wie nach einer jahrzehntelangen Phase zentralistischer Schulsystemplanung ab Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre hinsichtlich innovativer Schulentwicklung – nicht zuletzt Dank der Befunde der angloamerikanischen Implementationsforschung – Folgendes feststeht:

– Systemansätze gehen stets davon aus, eine Innovation lasse sich in vergleichbarer Weise auf alle Schulen anwenden. Dies setzt allerdings ein Wissen voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen eine Verbesserung vor Ort erzielt werden kann. Da faktisch die Systemstrategie stets auf eine unterschiedliche Zusammensetzung von Personen unter je spezifischen Bedingungen trifft, wird sie unterschiedlich interpretiert.
– Systemansätze sehen Lehrerinnen und Lehrer als »Konsumenten« von schulexternen Ideen und Produkten und die Schule als eine »zu beliefernde Institution« an. Schulen adoptieren die Innovation aber nicht, sondern adaptieren sie, und zwar gemäß ihrer je spezifischen Bedürfnisse vor Ort.
– Systemansätze gehen davon aus, dass zentral etablierte Ziele von allen angestrebt und die zur Verwirklichung dieser Ziele zur Verfügung stehenden Ressourcen rational zugeordnet werden. Demgegenüber zeigt sich, dass Innovation ein komplexer organisatorischer, ideologischer und sozialer Prozess mit seiner eigenen Dynamik ist: Bei einem Schulentwicklungsprozess setzen sich nicht einfach die besseren Ideen oder gar der gute Wille durch, entscheidender ist die produktive Berücksichtigung der Interessenlagen einzelner Akteurinnen und Akteure bzw. von Gruppen (z. B. Schülerinteressen vs. Lehrerinteressen) und die sich daraus ergebenden Widersprüchlichkeiten sowie ein behutsamer Umgang mit der »Faktor Zeit« (Maag u. Merki, 2012).

Vor dem Hintergrund solcher Befunde, dass Systemstrategien nicht die erwünschte Innovationswirkung zeigten, konzentrierte sich die Bildungsforschung auf die »Einzelschule vor Ort« (Fend, 1986) und stellte fest, dass sie es ist, die selbst entscheidet, ob und wie sie schulexterne Interventionen verarbeitet. Anfang der 1980er Jahren begann ein allmählicher

Paradigmenwechsel in der Schulenwicklung(sforschung), dessen Ergebnis die Umorientierung von der einstigen zentralistischen Schulsystemplanung hin zur Entdeckung der Einzelschule als »Gestaltungseinheit von Reformmaßnahmen« (Fend, 1986) war. Dieser Paradigmenwechsel stützte sich auf folgende Befunde empirischer Schulforschung, die von Rolff (2007) wie folgt zusammengefasst werden:

- Schulentwicklungsprojekte, die vor Ort eine Einbeziehung der Akteurinnen und Akteure in die Entscheidungsprozesse vorsehen, lassen sich leichter und konsequenter ausführen;
- der Erfolg der Innovation ist umso wahrscheinlicher, je mehr Akteurinnen/Akteure aktiv im Projektteam arbeiten;
- die Entwicklung von Lehrmaterialien vor Ort ist insgesamt förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien;
- Grundschulprojekte lassen sich generell leichter umsetzen als Projekte in der Sekundarstufe;
- die Schulleitung übt die zentrale Funktion des »gate-keeper« aus;
- Einzelschulen benötigen eine »Kernidee mit drei Treibern«: klare Zielorientierung, ausgeprägte Feedback-Kultur und eine themenzentrierte Teamarbeit;
- für die Innovationsprozesse ist entscheidend, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen seitens der Schuladministration vorfinden.

Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als »Motor der Entwicklung«, wobei für die Innovationsprozesse vor Ort primär die Schulleitung und die Lehrkräfte selbst verantwortlich sind, während andere Instanzen (Schuladministration, Elternhäuser, Jugendhilfe usw.) eine unterstützende und ressourcensichernde Funktion auszuüben haben.

Tabelle 1: Diskursanalytische Betrachtung der Schulentwicklung


Schulentwicklung


Diskurs	**Schulplanungsdebatte** (bis ~ 1990)	**Schuleffektivitätsdebatte** (ab ~ 1990)
Regulationsebene	**Gesamt**system (Makro)	**Einzel**schule (Mikro)
Steuerungsprinzip	**Außen**steuerung	**Innen**steuerung
Steuerungsmodalität	**Input**vorgaben	**Output**kontrolle
theoretischer Ansatz	**normativ**(-hermeneutisch)	**deskriptiv**(-empirisch)
Ziel pädagog. Handelns	**Persönlichkeits**bildung	**Lern**fortschritt

Mit diesem Paradigmenwechsel vom Gesamtsystem zur Einzelschule vollzog sich nicht nur eine schuladministrativ weitreichende Schwerpunktverlagerung bezüglich der Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten der Einzelschule (»Autonomie als Gestaltungsaufgabe«, Rolff 2007, S. 50 ff.), sondern ebenso eine relevante Verschiebung des pädagogischen Gesamtzieles: Während bei der inputorientierten Schulsystemplanung die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers im Vordergrund stand, fokussiert(e) die outputorientierte Schulentwicklung den an Bildungsstandards auszurichtenden Lernfortschritt (Krautz 2007) (s. Tabelle 1).

Seit etwa 1990 liegt somit den schulischen Innovationsprozessen ein neues Konzept zugrunde, und zwar eines, das Schulentwicklung systemisch als einen selbst initiierten und selbst zu verantwortenden Veränderungsprozess begreift, der möglich ist, weil Schulen inzwischen teilautonom (s. Projekte wie »Selbstständige Schule« u. Ä.; Rolff, 2007, S. 77) sind. Nach diesem neuen Verständnis von Schulentwicklung kommt der Einzelschule eine Gestaltungsverantwortung für eine eigene und zielgerichtete Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu. Diese drei Handlungsfelder gilt es, gemäß des »3-Wege-Modells« (Rolff, 2007, S. 40 ff.) im Systemzusammenhang zu bearbeiten, so dass Innovation möglich wird (s. Abbildung 2).

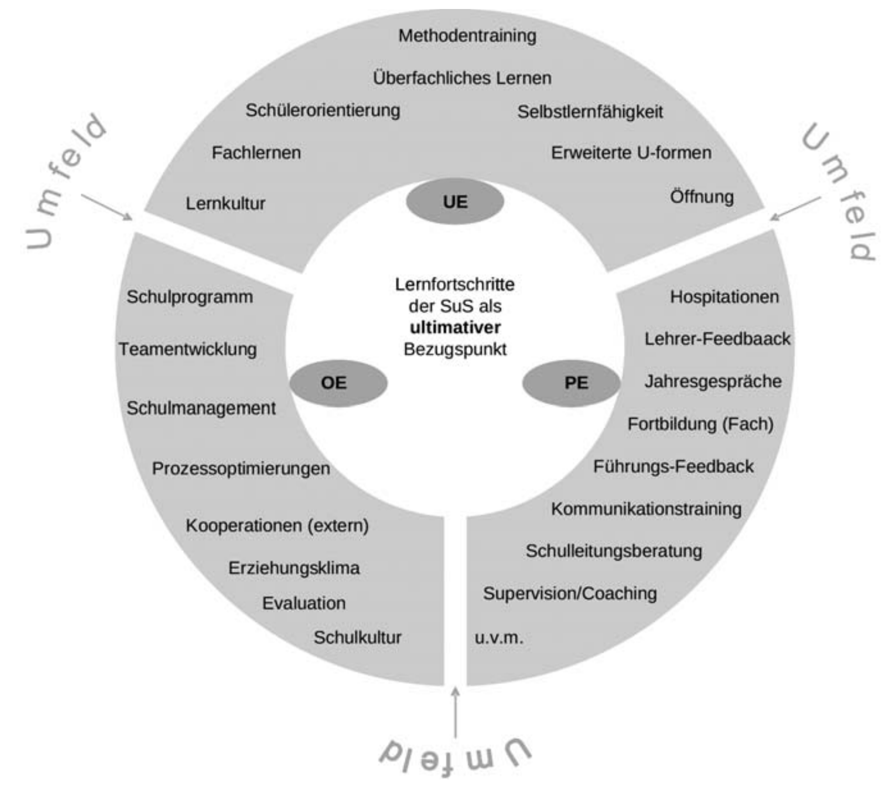


Abbildung 2: Systematische Schulentwicklung (nach Rolff 2007)
UE = Unterrichtsentwicklung, PE = Personalentwicklung, OE = Organisationsentwicklung

Rolff (2007) unterscheidet zwischen drei Formen der Schulentwicklung: eine intentionale, eine institutionelle und eine komplexe, die als unterschiedliche Anspruchsebenen zu begreifen sind.

Zu konstatieren ist, dass die Schulentwicklungsforschung gegenwärtig ein realistisches, da widersprüchliches Bild von diesen Innovationsprozessen beschreibt, vor allem dann, wenn versucht wird, Schulentwicklung (insbesondere gegen den Willen von einzelnen Akteuren) top-down anzuordnen (Terhart, 2012, S. 12).

Interkulturelle Schulentwicklung

Die interkulturelle Schulentwicklung ist entlang der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitslinie (Mecheril, 2010, S. 14 ff.) sowohl eine bildungspolitische Steuerungsstrategie als auch eine Entwicklungsperspektive für die Einzelschule, deren »Sitz im Leben« das Spannungsverhältnis zwischen *Rethematisierung von Bildungsungleichheit* und *Qualitätsentwicklung an Schulen* ist und deren Ziel darin besteht, die Institution Schule an den migrationsbedingten »Normalfall Vielfalt« anzupassen (Karakaşoglu et al., 2011, S. 17).

Ein Blick auf die Geschichte der deutschsprachigen Bildungsforschung zeigt, dass es schon einmal ein strukturaffines Spannungsverhältnis gab: als bereits im 19. Jahrhundert die Leitidee der Chancengleichheit mit der Einführung des Leistungsprinzips legitimiert wurde, der zufolge die Allokation gesellschaftlicher Schlüsselpositionen fortan nicht mehr durch Herkunft, sondern durch Idoneität zu vergeben sei, d. h., die am besten Geeigneten mögen sich in einem institutionalisierten Bildungsrahmen bewähren und dank hier erworbener Qualifizierungen zentrale Aufgaben in der Gesellschaft wahrnehmen. Aufgrund dessen nahm man Dreierlei an: Erstens, Bildung merze soziale Ungleichheiten aus, zweitens das Schulsystem ließe sich nach dem meritokratischen Modell (Leistungsprinzip) organisieren und drittens herrsche eine partizipative Mitgestaltungskultur.

Im 20. Jahrhundert gerieten diese Annahmen ernsthaft ins Wanken, als sich das Schulsystem erstmalig genötigt sah, auf »unerwartete Folgen der Bildungsexpansion« (Becker u. Lauterbach, 2004) zu reagieren: Die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Diskussionen in den 1960ern schlugen sich als bildungspolitische Reformprojekte nieder, die allesamt dazu dienten, die nachweislich benachteiligten Geschlechter, Sozialschichten und Regionen (Peisert 1967: »die katholische Arbeitertochter vom Lande«) besser zu fördern und sozial gleichzustellen. Picht (1964) und andere vertraten die Ansicht, die damals noch junge postfaschistische Demokratie sei in Gefahr, würde sie als Folge des »Bildungsnotstandes« beim internationalen Verdrängungswettbewerb auf dem Weltmarkt ins Hintertreffen geraten: Die Bildungsforschung feuerte erstmals mit ihren empirischen Studien öffentlichkeitswirksam die sog. »Sputnik-Schock«-Debatten an.

Zu diesem Zeitpunkt konnte niemand ahnen, dass Kinder nicht deutscher Herkunft in einer durchaus vergleichbaren Weise im Mittelpunkt gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Debatten in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts stehen würden: Im Nachgang zur »Lissabon-Strategie 2000«, bei der das Thema Bildung eine zentrale Rolle spielte, nämlich für das Ziel, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischs-

ten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und sozialem Zusammenhalt, löste der »PISA-Schock« im Jahr 2001 eine bundesweite Diskussions- und Veröffentlichungslawine im (bildungs-)politischen Milieu aus. Erneut unterstrichen Ergebnisse empirischer Bildungsforschung, dass die Bildungsexpansion nicht automatisch die Bildungsungleichheit reduziert. Bildungsungleichheit wird hier verstanden als vom Bildungssystem hervorgebrachte und statistisch signifikante Benachteiligung einzelner Gruppen, die über geringere kulturelle, finanzielle und soziale Ressourcen verfügen. Anders formuliert: »›Mehr Bildung‹ für nicht automatisch zu ›mehr Gerechtigkeit‹« (Mecheril, 2012, S. 24).

Der entscheidende Befund (inter)nationaler (Vergleichs-)Studien lautet seit über zehn Jahren immer gleich, und zwar, dass innerhalb einer statistisch ermittelten »Risikogruppe« (kritisch zu diesen Zuschreibungen Mecheril, 2010, S. 147 ff.) der Anteil von allochtonen Kindern – also Kindern anderer Herkunft – signifikant höher ist als der von autochtonen. In Deutschland spielt der sozioökonomische Status sowie die Herkunft des Elternhauses eine entscheidende Rolle für die Bildungskarriere hier geborener Kinder, die ausschließlich das hiesige Schulsystem durchlaufen. Geißler fasst dies wie folgt zusammen: »Die Ursachenanalyse der Chancenungleichheit bringt zum Vorschein, dass sich die Auslese im deutschen Bildungssystem *nicht ausschließlich nach dem meritokratischen Prinzip* vollzieht und am Leistungspotenzial der jungen Menschen orientiert. Die Gründe dafür, dass nicht alle Qualifikationspotenziale angemessen entwickelt und erfasst werden, liegen sowohl in den Familien und deren sozialstrukturellen Einbettung, aber sie sind nachweislich auch in den Strukturen der *deutschen Bildungsinstitutionen* zu finden. Diese sind *insbesondere nicht in der Lage, die Leistungspotenziale der jungen Menschen aus sozial schwachen Schichten und Migrantenfamilien optimal zu entwickeln und in angemessene Bildungsabschlüsse umzusetzen.* Hinsichtlich einer systemisch bedingten Bildungsungleichheit habe diese Tatsache in den letzten 40 Jahren zu einer ›Metamorphose‹ von der einstigen ›katholischen Arbeitertochter vom Lande‹ zum ›männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der im Ballungszentrum lebt‹« (Geißler, 2005, S. 28, zitiert nach Wenzel, 2010, S. 65; Hervorhebungen im Original), geführt.

Mit den Worten der OECD (2007) auf den Punkt gebracht: IkSe fußt empirisch auf dem belastbaren Befund einer doppelten Benachteiligung im deutschen Schulsystem, und zwar, weil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur häufiger aus einem sozioökonomisch prekären Milieu stammen, sondern darüber hinaus deren Leistungsabstand gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte »über die sozio-ökonomischen Effekte hinaus deutlich höher ist als in anderen Ländern mit vergleichbaren Migrantenanteil«.

Als Reaktion auf diese disproportionalen (Miss-)Erfolgsquoten von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache (Auernheimer, 2010) werden in fachwissenschaftlichen Debatten (i. S. der Mehrebenenanalyse) bezüglich der ikSE drei Handlungsebenen unterschieden:

– *Anerkennung (Diskurs)* von kultureller, ethnischer, religiöser und sprachlicher Vielfalt als Ausdruck gesellschaftlicher Realität. Anerkennung ist dabei ganz im Sinne von

Mecheril zu verstehen: »Spätestens mit dem neuen Jahrtausend hat sich in Deutschland […] das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migranten und Migrantinnen weder ein marginaler noch vorübergehender Umstand ist, sondern konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit« (Mecheril 2012, S. 2);
– *Passung der Institution Schule (Regelwerk)* in ihren Bildungszielen (Curricula), Methodologien (Lernsettings) und Strukturen (Schulformen);
– *Passung der Organisation (Einzelschule)* bezüglich Leitideen (Schulprogramm, Sprachenfolge, Schulordnung usw.), Räumen, Routinen, Führungsstilen, Ressourcenverteilung, Kommunikation (nach innen und außen) sowie Einstellungen der Akteure zum »Normalfall Vielfalt«.

In Weiterentwicklung der Ausführungen von Fischer (2006, S. 21) sprechen Karakaşoglu u. a. (2011) vom Paradigmenwechsel der interkulturellen Öffnung, der eine grundlegende »Reorganisation, Optimierung und Qualitätssicherung sämtlicher Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen und in allen Handlungsfeldern der Schulentwicklung« notwendig macht, damit Chancengerechtigkeit gedacht und Bildungsungleichheit abgebaut werden kann.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2004). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Zeitschrift für Pädagogik, 6, 798–802.

Auernheimer, G. (2003). Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf (15.10.2012).

Auernheimer, G. (2004). Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – Eine Bilanz. In Y. Karakaşoglu, J. Lüddecke (2004), Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u. a.: Waxmann.

Auernheimer, G. (2010) Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Baer, S., Bittner, M., Göttschke, A. L. (2011). Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise im Auftrag der Antidiskrimimierungsstelle des Bundes. Berlin.

BAG RAA (2012). Eine lernende Gemeinschaft. Perspektiven und Praxis der RAA in sieben Bundesländern. Berlin. http://www.bag-raa.de/PDF/Broschuere%20IB%2047%20overview.pdf (20.10.2013).

Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zur Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.

Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., Schelle, G. (Hrsg.) (2010). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).

Bonsen, M., Bos, H. G., Rolff H. G. (2010). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H. G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung 15: Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 11–40). Weinheim u. München: Juventa.

Fend, H. (1986). »Gute Schulen – Schlechte Schule«. Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. Deutsche Schule, 78 (2), 275–283.

Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In: U. P. Trier (Hrsg.), Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen (S. 182–195). Bern: Programmleitung NFP 33, Aarau: SKBF.

Fischer, V. (2006). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifi-

kationserfordernisse. In V. Fischer, M. Springer, I. Zacharaki (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung (S. 11–28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Fürstenau, S. (Hrsg.) (2012). Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.) (2011). Migration und schulischer Wandel: Leistungsbewertung. Wiesbaden: VS Verlag.
Gesemann, F. (2009). Kommunale Bildungspolitik – Schlüssel zur Integration von Migranten. In F. Gesemann, R. Roth (Hrsg.), Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Gomolla, M. (2010). Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. Tertium Comparationis, 16 (2), 200–230.
Gomolla, M., Radtke, R.-O. (2005). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.) (2009). Second International Handbook of Educational Change. New York: Springer.
Holzbrecher, A. (Hrsg.) (2011). Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Hormel, U., Scherr, A. (2005). Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktionaler Diskriminierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Karakaşoglu, Y., Gruhn, M., Wojciechowicz, A. (2011). Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
Kawka-Wegmann, A. (2012). Wege zu einer interkulturellen Schule: Die KGS Am Domhof. SchulVerwaltung, 1.
Krautz, J. (2007).Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung: Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. Pädagogische Rundschau, 1, 81–93.
Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R., Budde, J. (Hrsg.) (2010). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag.
Kultusministerkonferenz der Länder (1996). Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (20.10.2013)
Kultusministerkonferenz der Länder (2002/2006). Bericht »Zuwanderung«. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf (20.10.2013).
Kultusministerkonferenz der Länder (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (20.10.2013).
Kultusministerkonferenz der Länder (2007). »Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien!« http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_00-Potenziale-Integration.pdf (20.10.2013).
Kultusministerkonferenz der Länder (2010). Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf (20.10.2013).
Maag Merki, K. (2012). Wie entstehen »gute Schulen«? Vortrag im Rahmen der FÖRMIG-Jahrestagung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://www.fes-forumberlin.de/pdf_2012/121116_maag-merki.pdf (10.10.2013).
Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
Mecheril, P. (2012) Institutionen an die Schülerschaft anpassen und nicht umgekehrt – Eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf (20.10.2013).
Neumann, U., Schneider, J. (Hrsg.) (2011). Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
Neumann, U., Schwaiger, M. (2010). Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Universität Hamburg.
Nohl, A.-M. (2010). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OECD (2007): Presserklärung vom 04.12.2007: http://www.oecd.org/document/45/0,3343,de_34968570_35008930_39715757_1_1_1_1_1,00.html
Peisert, H. (1967). Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten-Freiburg: Walter.
Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
Schanz, C. (2008). Wege zur interkulturellen Schulöffnung. In R. Hartung, R. Piontek, D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der interkulturelle Bildung (S. 16–22). Hildesheim: DVLfB.
Schanz, C., Kaiser Trujillo, F. (2011). Jenseits der »Integration« ist eine andere Schule möglich: Der lange Weg der interkulturellen Schulentwicklung. Pädagogik, 8, 9 ff.
Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education, In T. Burns, V. Shadoian-Gersing (Eds.), Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge (Chapter 9). Paris: OECD.
Terhart, E. (2012). Wie unterstützen Schulforschung und Lehrerbildung den Prozess der Schulentwicklung. Schul- und Unterrichtsentwicklung kann nicht einfach verordnet werden. Schulverwaltung spezial, 1.
UNESCO (2006): Guidelines for intercultural education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf (20.10.2013).
Wenzel, H. (2010). Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoltene Forderung. In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer, J. Budde, J. (Hrsg.) (2010). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (S. 57–67). Wiesbaden: VS.
Wiltzius, M. (2011). Diversity-Management an Grundschulen. Münster: Waxmann.

Karim Fereidooni

7.3 Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit und ohne »Migrationshintergrund« im Kontext der interkulturellen Öffnung der Institution Schule: Forderungen – Erwartungshaltungen – Konzeptionen

Der Beitrag von Karim Fereidooni legt die Prinzipien der diversitätsbewussten Gestaltung der interkulturellen Schulöffnung dar, indem zunächst die semantische Ausgestaltung des Migrationsdiskurses über eines der gegenwärtig wichtigsten und dringlichsten Reformfelder, die Institution Schule, behandelt wird. Nachfolgend wird auf die Bedeutung und Relevanz der interkulturellen Öffnung eingegangen und dargestellt, dass bei der Umgestaltung von Schulen sowohl die spezifischen Kontextfaktoren als auch die universellen Merkmale der Barrierefreiheit Berücksichtigung finden müssen. Ein entscheidener Hebel der ganzheitlichen Umgestaltung der Schule liegt in der nachaltigen interkulturellen Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft.

7.3.1 Begriffserläuterung »Migrationshintergrund«

In diesem Kapitel werden »alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 6) als Personen mit »Migrationshintergrund« erfasst. Gleichzeitig muss begriffskritisch angemerkt werden, dass dieser Zusatz im schulischen Kontext in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung darstellt: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und besuchen hier die Schule oder haben sie hier besucht. Die wenigsten Schüler und Schülerinnen in Deutschland besitzen einen »Migrationshintergrund« in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein(e) Schüler(in) bzw. Lehrer(in) als »Migrant/Migrantin« bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Schülerschaft und Lehrkräfte, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich zum einen an der Streubreite der von unterschiedlichen »Migrantengruppen« erworbenen Bildungszertifikate ablesen. Zum anderen ist die Klassifizierung und Äquivalisierung »von Männern und Frauen mit Migrationshintergrund in die geschlechtslose Kategorie ›Migrant‹ bzw. ›Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‹« (Lengyel u. Rosen, 2012, S. 74) vor dem Hintergrund der Intersektionalitätsforschung (Crenshaw, 1991) undifferenziert.

7.3.2 Was bedeutet die interkulturelle Öffnung der Schule?

Am 25.10.1996 hat die Kultusministerkonferenz in der Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« (KMK, 1996) festgeschrieben, dass die schulische Interkultur »nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe […] der Schule« (KMK 1996, S. 7) sei. Die damit verbunden Ausgestaltungsmöglichkeiten blieben aber vage formuliert.

Dass die interkulturelle Öffnung jeglicher Institutionen vor allem eine Veränderung bedeutet, die dem Grundsatz geschuldet ist, dass eine spezifische Institution (in diesem Kontext die Schule) allen ihren Mitgliedern gleiche Teilnahme- und Teilhabechancen ermöglicht, ist als Voraussetzung zu verstehen. In diesem Sinne geht es um die Verwirklichung des Prinzips der »Barrierefreiheit« (Terkessidis, 2010, S. 113) sodass die Schule so umzugestalten ist, damit diese »nicht nur für die Normalen gut funktioniert, sondern für alle Bewohner und Benutzer« (Terkessidis, 2010, S. 9). Damit die Veränderung der Institution Schule gelingen kann, ist es notwendig, dass alle Benutzerinnen und Benutzer zu der Grundüberzeugung gelangen, dass die interkulturelle Öffnung sie alle (ungeachtet ihrer Herkunft) betrifft. Aber der Weg, die Zielsetzung und der Zweck der interkulturellen Öffnung kann je nach Schule, Kollegium, Schülerzusammensetzung und Schulleitung variieren, wie an den beiden folgenden Settings deutlich wird:

Setting 1

Die »multikulturelle Schule«, z. B. eine Gesamtschule im Ruhrgebiet mit einem hohen Anteil von Kindern mit »Migrationshintergrund«. Die Erscheinungsformen der interkulturellen Öffnung könnten wie folgt aussehen:

a) Interkulturelles Kommunikationstraining für Lehrkräfte.
b) Die selbstständige Fortbildung aller Lehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (unabhängig vom Schulfach, weil die schulische Deutschförderung unabhängig vom Unterrichtsfach betrieben werden muss).
c) Die Anerkennung des Bildungswertes der Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler, die häufig nicht Deutsch sind und auch nicht die »typischen« schulischen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch), sondern meistens Türkisch, Russisch und Arabisch umfassen.

In einer solchen Schule ist das Klassenzimmer ein Spiegelbild der Gesellschaft, da jede fünfte Person, die in der BRD lebt, einen »Migrationshintergrund« besitzt.

Setting 2

Die »monokulturelle Schule«, z. B. ein privates katholisches Gymnasium in Ostwestfalen, welches einen sehr geringen Anteil von Kindern mit »Migrationshintergrund« beschult. Die Erscheinungsformen der interkulturellen Öffnung könnten wie folgt aussehen:

a) Die Schulgemeinschaft soll Offenheit und Toleranz gegenüber Gesellschaftsmitglie-

dern mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und politischen Wertvorstellungen erlernen.

b) Die Bewusstmachung und Infragestellung eigener Stereotype und Privilegien muss betrieben werden.

c) Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme muss entwickelt werden.

Neben den o. g. unterschiedlichen Schulsettings, die mithilfe diskussionswürdiger Sozialindizes der Bildungsadministration veranschaulicht werden, ist bei der interkulturellen Schulentwicklung die Erkenntnis handlungsleitend, dass die Bedürfnisse einer jeden Schule individuell und differenziert analysiert werden müssen.

Das nordrhein-westfälische Schulministerium misst dazu mithilfe des Sozialindex die »soziale Belastung von Schulaufsichtsbezirken« (Frein, Möller, Petermann u. Wilpricht, 2006, S. 188), um, nach eigener Verlautbarung, der Regulierungsnotwendigkeit personaler und finanzieller Ressourcen proaktiv nachkommen zu können. Folgende Parameter sind bei der Bemessung des Index ausschlaggebend: (1) Der Anteil der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund, (2) der Anteil der Empfänger von staatlichen Sozialhilfeleistungen im Schulumfeld und (3) der Anteil der Erwerbslosen im Schulumfeld. Jeder Schule in NRW ordnet die Bildungsadministration nach der Überprüfung einen Standorttyp zu, wobei sich Schulen »des Typs 5 in einer Lage mit eher schwierigen sozialen kulturellen Rahmenbedingungen befinden« (Isaac, 2011, S. 300).

Neben den schulspezifischen Dimensionen der diversitätsbewussten Um-/Gestaltung des Lernortes gibt es auch gemeinsame Nenner der interkulturellen Öffnung, die ungeachtet der Schule und der Zusammensetzung der Schülerschaft von Bedeutung sind:

a) Die Bewusstmachung für die Notwendigkeit des Themas für alle Gesellschaftsmitglieder, ungeachtet der Herkunft.

b) Die Überwindung des Ethnozentrismus.

c) Die Schülerinnen und Schüler mit »Migrationshintergrund« sollten nicht als »Problemschülerinnen und -schüler«, sondern als ganz »normale« Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Die Förderbedürftigkeit von Schülerinnen und Schülern hängt nicht von der Herkunft, sondern vom tatsächlichen Förderbedarf ab.

d) Die Förderung des Dialogs zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sollte betrieben werden.

e) Notwendige Reformmaßnahmen im Bildungssystem sollten eingeleitet werden:
   - Längere gemeinsame Verweildauer: Die frühzeitige Selektion (nach Klasse 4 bzw. 6) muss zugunsten einer längeren gemeinsamen Beschulungszeit beseitigt werden.
   - *Eine* Schule für alle Schülerinnen und Schüler: Die Gesamtschule kann nicht funktionieren, wenn es daneben noch die Förderschule, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium gibt.
   - Der Bildungswert der Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler muss anerkannt werden

7.3.3 Warum ist das Thema der interkulturellen Öffnung relevant?

Die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich aus der Diversifizierung der bundesdeutschen Gesellschaft und der Schülerschaft: Gegenwärtig besitzen von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben, rund 15,7 Mio. Menschen einen »Migrationshintergrund«; das sind rund 19,2 % der Gesamtbevölkerung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). In der Alterskohorte der 6- bis unter 20-Jährigen hat fast jeder dritte einen »Migrationshintergrund« und bei den unter 1-Jährigen wird dieser Wert auf 35 % beziffert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). In einigen Städten im Ruhrgebiet und in den Stadtstaaten liegt der Anteil von Grundschülerinnen und -schülern mit »Migrationshintergrund« bei über 50 % und mehr.

Die wissenschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule resultiert aus der Tatsache, dass allochthone Schülerinnen/Schüler in nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (wie beispielsweise PISA und IGLU) gegenüber autochthonen Schülern niedrigere Kompetenzwerte erreichen. Bezugnehmend auf den aktuellen bildungspolitischen und administrativen Diskurs über die Inbzw. Outputsteuerung (König, 2012) muss festgehalten werden, dass die Kompetenzvergleichsuntersuchungen nachhaltig auf die systematische Bildungsdiskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit »Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen aufmerksam gemacht haben. Diese Bildungsungleichheit wird u. a. mit den (institutionell verankerten) Diskriminierungsmechanismen des deutschen Schulwesens begründet (Fereidooni, 2011; Gomolla u. Radtke, 2009), die insbesondere Schülerinnen und Schüler mit »Migrationshintergrund« daran hindert, ihr kognitives Potenzial auszuschöpfen. Zukünftige Forschungen sollten deshalb bestehende Desiderate im Themenfeld der Bildungsungleichheitsforschung, dem interkulturellen Lernen und der interkulturellen Öffnung aufgreifen.

Die normative Relevanz der interkulturellen Öffnung besteht darin, dass die Bildungsdiskriminierung zum einen im Widerspruch zu Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte steht, wonach »Bildung […] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit […] gerichtet« sein muss (United Nations Organization, 1948). Zum anderen ergibt sich die normative Relevanz dieses Themenfeldes aus Artikel 3 Abs. 3 des Grundgesetzes, wonach »niemand […] wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [Vgl. Barskanmaz, 2011, zum Begriff der Rasse im Kontext des Antidiskriminierungsrechts, Anm. d. Verf.], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf« (vgl. Hesselberger 2003, S. 84).

Die volkswirtschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule wurzelt in den wirtschaftlichen Folgekosten der Nichtnutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcenkapazitäten. Aufgrund des demografischen Wandels der bundesdeutschen Gesellschaft, die ihre Ursache in der geringen Geburtenrate und der stetig steigenden Lebenserwartung der Bevölkerung hat, muss die Finanzierung der sozialen Sicherungssys-

teme von immer weniger Arbeitskräften geleistet werden. Volkswirtschaftlich wird jeder erwerbsfähige Bürger benötigt, um die Kosten des Sozialstaats zu tragen.

7.3.4 Interkulturelle Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten

Der Bereich der interkulturellen Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft weist seit Jahrzehnten vier Defizite auf:
- Zum einen wird der Interkulturellen Pädagogik eine geringe Bedeutung in der universitären Forschung beigemessen; sie wurde nicht prioritär in den Gesamtverbund der Erziehungswissenschaften integriert.
- Zum anderen werden den Lehramtsstudentinnen und -studenten in der pädagogischen Lehre der Universitäten mangelhafte interkulturelle Kompetenzen vermittelt, denn bislang gibt es bundesweit kein Modell der Lehrer(innen)ausbildung, das strukturell und inhaltlich die Frage, wie die Querschnittsaufgabe des Umgangs mit Heterogenität in Bildung und Erziehung wahrgenommen werden kann, gelöst hätte (Neumann, 2004).
- Drittens steht der Anteil praktischer Studienzeiten im Rahmen der Lehramtsausbildung mit maximal »20 Prozent des Gesamtvolumens« (Terhart, 2003, S. 172) der Semesterwochenstunden in keinem ausgewogenen Verhältnis zu dem theoretisch-wissenschaftlichen Anteil des Studiums.
- Viertens kommt interkulturellen Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte bisher nur ein geringer Stellenwert zu.

Um diese Defizite der Lehrer(innen)aus- und -fortbildung zu beseitigen, ist sowohl für die universitäre Forschung und Lehre als auch für den Bereich der Lehrer(innen)fortbildung intensivere Bedarfsanpassung erforderlich. Das Ziel muss dabei sein:
- erstens die stärkere Einbettung der Interkulturellen Pädagogik in die pädagogische Fachwissenschaft;
- zweitens die Intensivierung der interkulturellen Lehre;
- drittens die Steigerung des Praxisanteils der Lehramtsausbildung;
- viertens die Verstärkung der Akzeptanz interkultureller Fortbildungsmaßnahmen beim Lehrpersonal.

Die PISA-Tests können als richtungsweisend betrachtet werden, um Mängel in den genannten Themenbereichen zu erkennen. Zunächst wurde aufgrund der niedrigen Punktzahlen deutscher Schülerinnen und Schüler bei den PISA-Studien die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Bildungsforschung im Allgemeinen und nach Bekanntwerden der besonderen Bildungsbenachteiligung von Kindern mit »Migrationshintergrund« auch auf die interkulturelle Bildungsforschung im Speziellen gelenkt. Die Erforschung interkultureller Themengebiete hat seit diesem Zeitpunkt sowohl quantitativ als auch qualitativ an Bedeutung gewonnen. Im Zuge dieser Entwicklung hat sich die universitäre Teildisziplin der Interkulturellen Pädagogik besser als in der Vergangenheit in den Gesamtverbund

der Erziehungswissenschaften etablieren können, was sich aufgrund der zukünftigen bildungspolitischen Fragestellungen in Bezug auf die Beschulung von Kindern mit »Migrationshintergrund« als förderlich erweisen wird.

Intensivere Forschungsleistungen in dieser Disziplin sind Voraussetzung für die Verbesserung der interkulturellen Lehre. Auf Grundlage neuer Forschungsergebnisse können zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern während ihrer universitären Ausbildung die theoretischen Grundlagen vermittelt werden, die im späteren Berufsleben für die diversitätsbewusste Beschulung heterogener Schüler(innen)gruppen erforderlich sind. Damit kann eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis aufgehoben werden, denn Folge mangelnder interkultureller Qualifizierung der Lehramtsstudentinnen und -studenten war bisher eine Inkongruenz von Theorie und Praxis sowie Schwierigkeiten bei der praktischen Anwendung theoretisch-pädagogischer Kenntnisse. Insbesondere an großstädtischen Schulen, in denen häufig ein besonders hoher Prozentsatz allochthoner Schüler(innen) beschult wird, gibt es die größte Notwendigkeit für eine interkulturelle Bildung.

Ein Teil der Lehrerschaft scheint angesichts der Heterogenität der Schülerschaft überfordert. Eine Teilursache für diese Überlastung geht u. a. auf die defizitäre theoretische Hochschulausbildung zurück, welche den potenziellen Lehrerinnen und Lehrern keine adäquaten Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Schülergruppen und den speziellen Bedürfnissen der allochthonen Schülerschaft vermittelt. Der Mangel an theoretischen Kompetenzen eines Teils der Lehrerschaft im Bereich der Interkulturellen Pädagogik wirkt sich in der schulischen Praxis in der (oftmals nicht intendierten) Benachteiligung der Schülerschaft mit »Migrationshintergrund« aus. Letztere werden zum Opfer von Bildungsbenachteiligung, die an deutschen Universitäten ihren Ursprung hat, weil es bislang nicht üblich ist, dass die Vermittlung »interkultureller Kompetenz« (Neumann. 2004, S. 112) in der Lehre den Umfang von Zusatzzertifikaten überschreitet.

Vielfach werden Klassen und Schulen mit überdurchschnittlicher Anzahl an allochthonen Schülerinnen und Schülern als »Problem-Klassen« und »Problem-Schulen« bezeichnet. Diese Deklarierung ist Ausdruck einer falschen Interpretation von Ursache und Wirkung: Ursächlich für problematische Unterrichtssituationen und geringere Bildungserfolge allochthoner Schüler(innen) ist nicht der Umstand, dass in einer Klasse oder Schule überdurchschnittlich viele Kinder mit »Migrationshintergrund« beschult werden, sondern vielmehr die institutionelle Benachteiligung, u. a. aufgrund mangelnder interkultureller Kompetenz eines Teils der Lehrkräfte. Da Kinder »nicht deutscher Herkunft« gegenwärtig in manchen Klassen bzw. Schulen nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel sind, entbehren solche »Problem«-Argumentationsmuster jeglicher Logik. Außerdem ist in Bezug auf die Zusammensetzung der Schulklassen festzuhalten, dass Studien zu dem Ergebnis gekommen sind, dass weder die Schulleistung noch die Leseleistung der Schülerinnen/Schüler mit und ohne »Migrationshintergrund« davon abhängt, wie hoch der Anteil der »Migrantenkinder« in der Klasse ist (Brügelmann, 2003; Wilmes, Schneider u. Crul, 2011).

Eine sinnvolle Maßnahme wäre daher, interkulturelles Wissen dem regulären Kanon des erziehungswissenschaftlichen (Begleit-)Studiums für Lehramtsstudierende hinzuzufügen.

Kulturelle Diversität und interkulturelle Kompetenzen sollten nicht länger als »Rand- und Zusatzaufgabe in einem ansonsten unveränderten Schulbetrieb behandelt« (Gomolla 2006, S. 174) werden. Vielmehr müssen sie sowohl selbstverständlicher Teil der Lehrer(innen) aus- und -fortbildung als auch des alltäglichen Unterrichts werden. Ein Lösungsansatz für die Überforderung der Lehrkräfte und für die Benachteiligung allochthoner Schülerinnen und Schüler wäre die obligatorische Etablierung der interkulturellen Lehre in den Kanon der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehramtstudierenden. Überdies muss der Praxisanteil der Lehramtsausbildung verstärkt werden. Noch immer gibt es eine Diskrepanz zwischen dem fachwissenschaftlichen und dem praktischen Ausbildungsanteil der Lehramtsstudierenden. Theorie und Praxis müssen stärker miteinander verbunden werden. Beispielsweise sollten Lehramtsstudentinnen und -studenten in jedem Hochschulsemester zu einmonatigen Schulpraktika verpflichtet werden, in denen sie eigene Unterrichtsversuche durchführen. Nach ihrer Ausbildungszeit sollten die Lehrkräfte zu jährlichen interkulturellen Fortbildungsmaßnahmen verpflichtet werden.

In Zukunft sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass theoretisch fundiertes interkulturelles Fachwissen positive Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis sowohl für die Schüler- als auch die Lehrerschaft hat, sodass Schulleiter(rinnen) kurzfristige Unterrichtsausfälle aufgrund von Fortbildungsmaßnahmen im Verhältnis zu einer langfristigen Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie einer größeren Zufriedenheit bei Schüler(innen) und Lehrer(innen) betrachten können.

7.3.5 Fazit

Der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit und ohne »Migrationshintergrund« kommt im Kontext der interkulturellen Öffnung der Institution Schule eine Schlüsselfunktion zu. Aufgrund der Diversifizierung der bundesdeutschen Gesellschaft und der nachgewiesenen Bildungsdiskriminierung von Kindern mit »Migrationshintergrund« ist ein institutioneller und einzelschulischer Wandel dringend vonnöten. Diese Transformation betrifft alle an der Schule beteiligten Personengruppen, ungeachtet ihrer Herkunft. Sowohl Lehrkräfte mit als auch ohne »Migrationshintergrund« müssen ihren Anteil an diesen dringend notwendigen Reformmaßnahmen leisten. Flankiert werden sollten diese Bemühungen einerseits von erziehungswissenschaftlichen Studien, um geeignete Hilfestellungen bei der Umsetzung der interkulturellen Schulöffnung sowie bei der Evaluation dieser Praktiken zu gewährleisten, andererseits von institutionellen Reformmaßnahmen, die das Schulwesen und den Arbeitsmarkt diversitätsbewusst umgestalten.

Lehrkräfte können sich z. B. im Rahmen des Workshops »Schule-Migration-Diskriminierung« oder »Rassismus und Rassismuskritik in Schule und Alltag« (beide vom Autor angeboten) zunächst über ihre statusbezogenen Privilegien als weiße, mittelschichtsangehörige Akademiker(innen, bewusst werden, um in einem zweiten Schritt nachzuvollziehen, dass ihre gesellschaftlichen Privilegien anderen Gesellschaftsmitgliedern, die als nicht weiße bzw. »Fremde« konstruiert werden, (oftmals unintendiert) schaden. Das (Sich-)

Bewusstmachen des eigenen Status in der Gesellschaft, im Arbeitsmarkt und im Schulsystem ist der erste Schritt für notwendige, ganzheitliche Reformbemühungen.

Die angehenden Lehrkräfte mit »Migrationshintergrund« sollten während des Studiums in einem speziellen Seminar, beispielsweise in der Veranstaltung, welches von Lengyel und Rosen konzipiert worden ist (Fereidooni, 2012) Empowerment erfahren, um die eigenen Kompetenzen besser einschätzen zu können, (überhöhte) Erwartungshaltungen, die an sie herangetragen werden, realistisch zu beurteilen sowie Bewältigungsstrategien zu erlernen, die ihnen helfen, mit Diskriminierungserfahrungen fertigzuwerden.

Die interkulturelle Schulöffnung diversitätsbewusst zu gestalten ist gegenwärtig eine der dringlichsten und wichtigsten Aufgaben der Institution Schule. Diese Umgestaltung kann nur gemeinsam bewältig werden, indem die Bildungspolitik, die Schulaufsicht, die Schulleitungen, die Kollegien, die Elternschaft und die Schülerschaft daran partizipieren.

Literatur

Ackeren, van I. (2005). Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In H. Döbert, H. W. Fuchs (Hrsg.), Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: wbv. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (17.09.2012).

Barskanmaz, C. (2011). Rasse – Unwort des Antidiskriminierungsrechts? Kritische Justiz, 44. Jg. (4), 382–389.

Brügelmann, H. (2003). Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test. Abschlussbericht des Projekts LUST–1. www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm (18.09.2012).

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review, Jg. 43, 1241–1299.

Crul, M. (2002). Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands. International Journal for the Advancement of Counselling, 24 (4), S. 275–287.

Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Edelmann, Doris (2008). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich: Lit.

Fereidooni, K (2011). Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012). Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS.

Frein, T., Möller, G., Petermann, A., Wilpricht, M. (2006): Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. Schulverwaltung NRW, 6, 188–189.

Georgi, V., Ackermann, L., Karakas, N. (2011). Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. (2006). »Besser, effizienter und gerechter«? Widersprüchliche Lehren aus den neueren Initiativen gegen Bildungsungleichheit in Großbritannien für die Schulentwicklung. In P. Mecheril, T. Quehl, Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule (S. 174–182). Münster: Waxmann.

Gomolla, M., Radtke, F. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Hesselberger, D. (Hrsg.) (2003). Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Holtappels, H. G., Klieme E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG) (S. 354–381). Weinheim: Juventa.

Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. Schule NRW, 6, 300–301.

Karakaşoğlu, Y. (2000). Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen in Deutschland. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Karakaşoğlu, Y (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann, J. Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund (S. 121–135). Münster: Waxmann.

Knappik, M., Dirim, I. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni, Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs (S. 89–94). Wiesbaden: Springer VS.

König, J. (2012). Wandel der Beurteilungspraxis hin zur Arbeit mit Zielen und festgelegten Kompetenzen. In S. Fürstenau, M. Gomolla (Hrsg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung (S. 107–122). Wiesbaden: Springer VS.

Kühn, P (2007). Hotwords in Critical-Incident-Situationen. Die Notwendigkeit semantischer Reflexionen bei der interkulturellen Textarbeit. In I. Honnef-Becker (Hrsg.), Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik (S. 99–126). Baltmannsweile: Schneider Verlag, Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (1996). Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (17.09.2012).

Lengyel, D., Rosen, L. (2012). Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln. In K. Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs (S. 71–87). Wiesbaden: Springer VS.

Neumann, U. (2004). Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung für die Grundschule. In H. Merkens (Hrsg.), Lehrerbildung: IGLU und die Folgen (S. 105–119). Opladen: Leske+ Budrich.

Rotter, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen. Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), 204–221.

Statistisches Bundesamt (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (17.09.2012).

Statistisches Bundesamt (2011). Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402117004.pdf?__blob=publicationFile (28.03.2012).

Stiftung Mercator (2009). Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. http://www.stiftungmercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Bildung/Foerderunterricht_frei/Downloads/FoeU_Kurzbericht_der_Evaluation.pdf (28.03.2012).

Tartakowska, M., Ackermann, L. (2008). Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1496.asp (18.09.2012)

Terhart, E. (2003). Lehrerbildung nach PISA. Welche Konsequenzen kann man aus den aktuellen Leistungsvergleichsuntersuchungen für die Lehrerbildung ziehen? In H. Merkens (Hrsg.), Lehrerbildung in der Diskussion (S. 167–177). Opladen: Leske+ Budrich.

Terkessidis, M. (2010). Interkultur. Berlin: Suhrkamp.

United Nations Organization (1948). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html (17.09.2012).

Wilmes, M., Schneider, J., Crul, M. (2011). Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen europäischen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In U. Neumann, J. Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund (S. 30–46). Münster: Waxmann.

Veronika Fischer

7.4 Interkulturelle Öffnung in der Familienbildung

Veronika Fischer widmet sich in ihrem Beitrag insbesondere der Familienbildung im Kontext von Migration und Integration. Familienbildung hat aufgrund ihres gesetzlichen Auftrags und ihrer öffentlichen Verantwortung alle Familien in den Blick zu nehmen und bei der Planung von Bildungsangeboten entsprechend zu berücksichtigen. Aufgrund der Heterogenität der Bevölkerung, die sich nach unterschiedlichen sozialen Lagen, sozio-kultureller Herkunft, Religionen, Sprachen, Generationen, sexuellen Orientierungen etc. ausdifferenzieren lässt, ergibt sich für die Familienbildung die Herausforderung, diversitätsbewusst vorzugehen. Folgerichtig fordert Fischer eine diversitätsbewusste Familienbildung, die sich ihrer eigenen Deutungsmuster und den damit verbundenen Risiken (der Stereotypisierung, des »Othering« usw.) bewusst ist, ohne dabei differenzblind zu werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Intersektionalitätsanalyse und einer Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit sich die verschiedenen Differenzlinien überkreuzen, gegenseitig beeinflussen und Benachteiligungen verstärkt werden können (beispielsweise Geschlechts- und Milieuzugehörigkeit sowie Migrationshintergrund). Nach Fischer gibt es keinen »Königsweg« zur interkulturellen Öffnung der Familienbildungseinrichtungen, sondern zahlreiche verschiedene Zugänge zur Migrantenbevölkerung.

7.4.1 Einleitung

Familienbildung hat aufgrund ihres gesetzlichen Auftrags und ihrer öffentlichen Verantwortung alle Familien in den Blick zu nehmen und bei der Planung von Bildungsangeboten zu berücksichtigen. Aufgrund der Heterogenität der Bevölkerung, die sich nach unterschiedlichen sozialen Lagen, sozio-kultureller Herkunft, Religionen, Sprachen, Generationen, sexuellen Orientierungen etc. ausdifferenzieren lässt, ist auch die Familienbildung vor die Aufgabe gestellt, diversitätsbewusst (Leiprecht, 2011, S. 7) vorzugehen. Im Hinblick auf die erwähnten Differenzlinien ist bedeutsam, dass es sich um soziale Konstruktionen handelt, die je nach historisch-gesellschaftlicher Situation, dem Stand wissenschaftlicher Entwicklung, politischen Interessen, Machtpositionen und weiteren Konstellationen anders interpretiert und bewertet werden. Eine diversitätsbewusste Familienbildung ist sich ihrer eigenen Deutungsmuster und den damit verbundenen Risiken (der Stereotypisierung, des »Othering« usw.) bewusst, ohne dabei differenzblind zu werden. Sie muss

sich darüber hinaus – im Rahmen einer Intersektionalitätsanalyse (Leiprecht, 2011, S. 30) – damit auseinandersetzen, inwieweit sich die verschiedenen Differenzlinien überkreuzen, gegenseitig beeinflussen und Benachteiligungen verstärkt werden können (beispielsweise Geschlechts- und Milieuzugehörigkeit sowie Migrationshintergrund).

Der vorliegende Beitrag widmet sich schwerpunktmäßig der Familienbildung im Kontext von Migration und Integration.

7.4.2 Familienbildung – begriffliche Klärung und Rahmenbedingungen

In der fachwissenschaftlichen Diskussion gibt es keine einheitliche Auffassung von Familienbildung (Fischer, 2012, S. 354 f.). So wird Familienbildung in einigen Veröffentlichungen als Oberbegriff verstanden, unter den die Elternbildung als eine besondere Form subsumiert ist (Textor, 2007, S. 369; Mengel, 2007, S. 15), andere Quellen gehen von einer synonymen Verwendung von Eltern- und Familienbildung aus. So versteht Minsel (2007, S. 300) unter Familienbildung alle Maßnahmen, »die darauf abzielen, die Erziehungskompetenz zu stärken und das Zusammenleben in der Familie so zu gestalten, dass die Kinder in einer gesunden und entwicklungsförderlichen Lernumwelt aufwachsen«. Zwar ist die Elternbildung sicherlich ein zentrales Anliegen der Familienbildung, es wäre jedoch zu einseitig, alle Bildungsprozesse im Kontext von Familie auf die Stärkung der Erziehungskompetenzen zu reduzieren. Textor (2001, S. 2) fasst den Begriff der Familienbildung weiter und wird dadurch der Bandbreite ihrer Aufgabenfelder gerechter. Als allgemeines Ziel der Familienbildung kann seiner Auffassung nach »die Unterstützung von Familien durch bildende Angebote bezeichnet werden, die zu einer erfolgreichen Familienerziehung beitragen, eine bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern, ein möglichst problemloses Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus ermöglichen sowie zur Nutzung von Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander anhalten«.

Überträgt man das Prinzip der Lebensweltorientierung (Grunwald u. Thiersch, 2005, S. 1136) auf die Familienbildung, so handelt Familienbildung immer personenzentriert und berücksichtigt die spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmuster ihrer Adressatinnen und Adressaten. Insofern hat sie auch die durch Migration geprägten Lebensverhältnisse in den Blick zu nehmen, wie den jeweiligen Migrationsverlauf, den Rechtsstatus {Ausländer(in)/Deutsche(r) mit Migrationshintergrund, Aussiedler(in), Flüchtling}, Religionszugehörigkeit, Mehrsprachigkeit, tradierte herkunftsorientierte Werte, Normen, Erziehungsziele und -stile, herkunftsbedingte Rollenmuster, Familienstrukturen und Diskriminierungstatbestände. Familienbildung hat dabei auch die unter der Oberfläche der Vielfalt versteckte Ungleichheit aufzuspüren und muss sich mit den spezifischen Verwerfungen, Benachteiligungen und Asymmetrien auseinandersetzen, die im Zuge von Migrationsprozessen entstanden sind. Lebensweltorientierte Familienbildung liefert ihren spezifischen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit, indem sie die Familien stärkt, etwa im Hinblick auf ihre Erziehungskompetenz, Elterninteressen sowie Potenziale zur Selbstorganisation und Selbsthilfe.

Eine strukturelle Besonderheit der Familienbildung besteht in ihrer Zweigleisigkeit, einerseits Teil der Erwachsenenbildung und andererseits offizieller Bestandteil der Jugendhilfe zu sein. In dem 1991 in Kraft getretenen Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII, §§ 16–21) wird Eltern und anderen Erziehungsberechtigten auch ein Recht auf Unterstützung ihrer Erziehungstätigkeit zugesprochen, insbesondere durch »Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten«.

Das novellierte SGB VIII betont im Unterschied zum alten Jugendwohlfahrtsgesetz den Vorrang der Prävention vor der Intervention. So sollen Familien bei der Bewältigung belastender Situationen und kritischer Übergänge unterstützt werden, indem ihre Ressourcen geweckt und ihre Selbsthilfekräfte gestärkt werden. Außerdem gilt es, die Familienbildung für alle zu öffnen, auch für diejenigen, die den Weg bisher nicht in die Einrichtungen gefunden haben. Das betrifft vor allem chancenarme Familien und impliziert somit auch Anstrengungen zur interkulturellen Öffnung der Familienbildung.

7.4.3 Weiterbildungsteilhabe von Familien mit Migrationshintergrund

Repräsentative Daten über die Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund speziell in der Familienbildung liegen nicht vor. Das Berichtssystem Weiterbildung liefert nur allgemeine Daten zum Weiterbildungsverhalten. Und auch hier sind die Statistiken zur Weiterbildungsteilhabe nach Migrationshintergrund unzulänglich (Bilger, 2006, S. 24).

So wird gezeigt, dass im Jahr 2003 Ausländer(innen) sowie »Deutsche mit ausländischem Hintergrund« zu jeweils 29 % an Weiterbildung beteiligt sind und sich damit wesentlich seltener weiterbilden als Deutsche (43 %) (Kuwan u. Thebis, 2005, S. 42 f.). Zwar wird in einer Folgestudie im Jahr 2007 ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung verzeichnet, bei Ausländer(innen) um 3 % (von 29 % auf 32 %) und bei Deutschen mit Migrationshintergrund um 5 % (von 29 % auf 34 %), aber immer noch bleibt sie hinter der Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund zurück (46 %) (Rosenbladt u. Bilger, 2008). Das gilt auch für das Jahr 2010, in dem die Weiterbildungsbeteiligung wieder geringfügig zurückgeht, bei Ausländer(innen) um drei Prozentpunkte auf 29 % und bei Deutschen mit Migrationshintergrund um einen Prozentpunkt auf 33 % (gegenüber 45 % bei Deutschen) (BMBF, 2011/6, S. 34). Außerdem ist zu vermuten, dass der Anstieg (2007) insbesondere auf die durch das Zuwanderungsgesetz verpflichtend gemachten Integrationskurse zurückzuführen ist, so dass man auch von einem Ungleichgewicht bei der Inanspruchnahme der verschiedenen Weiterbildungsangebote ausgehen muss.

An Angeboten zu den Themengebieten »Kindererziehung/Hilfe für die Schule« oder »Persönliche/Familiäre Probleme« beteiligten sich Ausländer und Ausländerinnen im

Jahre 2003 nur zu jeweils 2 % bzw. 1 % (Kuwan u. Thebis, 2005, S. 44), für 2007 und 2010 liegen entsprechende Daten nicht vor.

Zumindest bieten diese Daten erste Anhaltspunkte dafür, dass es offensichtlich Defizite bei der Ansprache und dem Einbezug von Menschen mit Migrationshintergrund in die Weiterbildung gibt. Insofern ist auch davon auszugehen, dass Eltern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen der Familienbildung unterrepräsentiert sind und somit bestimmte Exklusionsmechanismen wirksam werden.

7.4.4 Erschwerte Zugänge zur Familienbildung

Der Zugang zur Familienbildung ist aus unterschiedlichen Gründen erschwert. Hier sind a) belastende Lebenslagen, b) subjektive Hemmschwellen und c) institutionelle Zugangsbarrieren voneinander zu unterscheiden.

a) Belastende Lebenslagen

Schichtarbeit, schwere körperliche Arbeit und mehrere Minijobs nebeneinander führen zu hohen physischen Belastungen und engen das Zeitfenster extrem ein, um an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Ein im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund geringeres Durchschnittseinkommen (Rühl u. Babka von Gostomski 2012, S. 32 f.) bei gleichzeitig größeren Haushalten lässt zudem häufig wenig oder keine Spielräume zur Finanzierung von Weiterbildung.

b) Subjektive Hemmschwellen

Ein weiterer Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung wird in dem – im Vergleich zu deutschen Schulabsolventinnen und -absolventen – *niedrigerem Bildungsniveau* von Erwachsenen mit Migrationshintergrund vermutet (mehrheitlich Hauptschulabschlüsse, überproportional viele Abgänger von Förderschulen, viele Schulabbrecher ohne Schulabschluss). Dies geht – ähnlich wie bei Bildungsbenachteiligten insgesamt – mit einer *schwachen Motivation* zum Besuch weiterbildender Veranstaltungen einher. Auch der Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission »Finanzierung lebenslangen Lernens« (2004, S. 89) kommt zu dem Ergebnis, dass ein niedriger Schulabschluss und ein fehlender oder geringwertiger beruflicher Bildungsabschluss das Risiko erhöhen, im späteren Leben nicht an Weiterbildung teilzunehmen.

Die schwache Weiterbildungsbeteiligung kann auch auf Informationsdefizite und fehlende Sprachkompetenzen zurückgeführt werden. Dies war das Ergebnis einer Evaluation der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen, die sich mit der interkulturellen Öffnung der Einrichtungen befasst hat (Fischer, Krumpholz u. Schmitz, 2007, S. 50 f.). Da zurzeit von keinem anderen Bundesland landesweit erhobene Daten zu dem Thema »Zuwanderung und Familienbildung« vorliegen, werden in diesem Beitrag die Daten aus Nordrhein-Westfalen herangezogen. Von 151 in der Untersuchung angeschriebenen Einrichtungen haben sich insgesamt 70 Einrichtungen (46,3 %) an der Umfrage beteiligt.

36 dieser 70 Einrichtungen gaben an, spezielle Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und/oder interkulturelle Veranstaltungen anzubieten. (Fischer et. al., 2007, S. 48). Von 38,5 % der befragten Leiter und Leiterinnen bzw. Pädagogischen Mitarbeiterinnen wurden mangelnde Informationen über das deutsche Weiterbildungssystem als Grund angegeben, warum Zugewanderte und ihre Familien die Einrichtungen der Familienbildung nicht besuchten. 30,7 % machten Sprachbarrieren als Hemmschwelle für den Besuch der Familienbildung verantwortlich und ebenso viele führten die Weiterbildungsabstinenz auf das Verständnis der Eltern hinsichtlich ihrer Elternrolle zurück. Sie meinten, die Eltern sähen nicht ein, warum sie Familienbildungsangebote wahrnehmen sollten: »Dieser Erziehungsauftrag von den Eltern ist nicht klar, dieses, das ist mein Kind, da muss ich etwas machen, also den Boden bereiten für die Erziehung, die Bildung […], das ist bei denen nicht klar. Sie wollen schon, aber es ist ihnen nicht klar: Wem gehört diese Aufgabe, mir oder den Institutionen?« (Türkische Kursleitung in Fischer et al., 2007, S. 51). Inwiefern das Verständnis der Elternrolle und das jeweilige Familienkonzept der Betroffenen dafür ausschlaggebend sind, dass Familienbildungsangebote nicht wahrgenommen werden, bedarf weiterer Forschungen.

c) Institutionelle Zugangsbarrieren

Grundsätzlich ist anzumerken, dass viele Einrichtungen kein Konzept zur adressatengerechten Zielgruppenansprache haben, so die Überzeugung von 61,5 % der befragten Leitungen von Familienbildungseinrichtungen in der NRW-Evaluation (Fischer et al., 2007, S. 51). Häufig fehlen Hinweise im Öffentlichkeitsbild der Institution, dass Zugewanderte erwünscht sind. Die Werbung erfolgt überwiegend schriftsprachlich in Deutsch, so dass Leseungewohnte, Analphabetinnen und Analphabeten sowie Menschen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen nicht erreicht werden. Darüber hinaus fehlen muttersprachliche Kontaktpersonen, die als Mittler(innen) zwischen Institution und Familie auftreten können. Es gibt wenig Bildungsangebote im häuslichen Nahbereich, die in den Stadtteil integriert sind und Akteurinnen und Akteure des Gemeinwesens einbeziehen.

Darüber hinaus wird die kirchliche Trägerschaft (von 15 %) als eine mögliche Barriere für Zugewanderte mit einer anderen als der christlichen Konfession genannt.

Diese unterschiedlichen Zugangsprobleme sind nicht durch punktuelle Maßnahmen zu lösen, sondern es bedarf einer umfassenden Organisationsentwicklung, die die verschiedenen Ebenen interkultureller Öffnung einbezieht.

7.4.5 Interkulturelle Öffnung der Familienbildung

Die interkulturelle Öffnung einer Einrichtung (Fischer u. Wehrhöfer, 2006, S. 44) bezieht sich im Wesentlichen auf folgende Bereiche:

1. *Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung:* Dazu gehören z. B. die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen, die Überprüfung der Zielerreichung durch ein Controllingverfahren.

2. *Personalentwicklung:* Hier geht es um Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz, um Verfahren zur gezielten Rekrutierung von Personal mit Migrationshintergrund, um Diskriminierungsverbote oder besondere Maßnahmen zur Förderung der Fachkräfte mit Migrationshintergrund (z. B. Qualifizierung für Führungsaufgaben). Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils z. B. nach den Kriterien Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenz.
3. *Verbesserte Ansprache von Personen/Zielgruppen mit Migrationshintergrund:* Eine kritische Bestandsaufnahme der Dienstleistungen und Bildungsangebote sollte in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Zielgruppenansprache münden (z. B. durch Bereitstellen fremdsprachiger Formulare und Informationen, aufsuchende Bildungsarbeit, Übersetzungshilfen). Darüber hinaus sollten die Partizipation von Zugewanderten und die Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen bei der Planung und Umsetzung von Angeboten gewährleistet sein.
4. *Vernetzung mit anderen migrationsspezifischen Diensten oder Einrichtungen, die an ähnlichen Aufgabenstellungen arbeiten.*

Im Folgenden werden die Punkte 1, 3 und 4 vertieft behandelt (nähere Ausführungen zu Punkt 2 in Fischer et al. 2007, S. 78–80).

Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung

Laut Evaluation der Familienbildung in NRW (Fischer et al. 2007, S. 78) haben 9 von 23 Einrichtungen (39,1 %), die sich dazu geäußert haben, ein Leitbild/Konzept zur interkulturellen Öffnung. Von den 14 Einrichtungen, die (noch) kein Leitbild erstellt haben, halten dies jedoch 10 (71,4 %) für notwendig.

Interkulturelle Öffnung verlangt auch, dass Institutionen ihr Verständnis von Organisation im Sinne eines quasi geschlossenen Systems, das sich nach außen abgrenzt und gegenüber anderen Organisationen profiliert, verändern müssen. Es gilt, Systemgrenzen an bestimmten Punkten zu öffnen, fachliche Expertise in andere Arbeitszusammenhänge zu transferieren und Veranstaltungen auszulagern, damit Familienbildung der Zugang zu bisher schwer erreichbaren Gruppen gelingt. Insbesondere bildungsferne Familien, die die Familienbildungseinrichtungen häufig nicht kennen oder eine Scheu haben, dort Veranstaltungen aufzusuchen, werden an anderen Orten erreicht. Dazu gehören beispielsweise Familienzentren, Kindertagesstätten und Grundschulen, die den Eltern vertraut sind, weil sie ihre Kinder dort hinbringen. Die Verlagerung der Familienbildung an die Bildungsorte der Kinder ist daher ein wichtiger Schritt zur Öffnung der Familienbildung und zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in anderen Systemen

Verbesserte Ansprache von Personen/Zielgruppen mit Migrationshintergrund

Im Hinblick auf die Zielgruppenansprache praktizieren gerade die Einrichtungen, die auf eine längere Tradition in der Migrationsarbeit zurückblicken, erfolgreiche Strategien der Zielgruppenansprache und -arbeit (Fischer et al., 2007, S. 69 ff.). Insbesondere dann,

wenn die traditionellen Komm- um Gehstrukturen erweitert werden, konnten Hemmschwellen bei den Betroffenen abgebaut und auch benachteiligte Familien gewonnen werden. Das gilt in besonderem Maße für Ansätze der aufsuchenden Bildungsarbeit wie z. B HIPPY und Opstapje.

In diesem Zusammenhang wird in der Fachliteratur immer wieder auf die Bedeutung von Brückenpersonen verwiesen, die eine wichtige Rolle in der Kommunikation zwischen Familien und Institutionen einnehmen. In einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge haben Ruth Michalek und Anna Laros (2008) Multiplikatorenmodelle (Michalek u. Laros, 2008, S. 28) untersucht, die sich gerade im Hinblick auf die Ansprache von bildungsfernen Familien als effizient erwiesen haben: 86 % der Befragten gab an, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden der untersuchten Programme aus »der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht« stammten (S. 38). Die untersuchten Projekte haben ihre Arbeit – bis auf wenige Ausnahmen (7,9 % der Projekte) – evaluiert. In diesem Zusammenhang berichten die Multiplikatoren im Rahmen qualitativer Interviews, dass sie sich persönlich weiterentwickelt hätten, ihr Selbst- und Problembewusstsein gestiegen sei, sie durch andere Anerkennung fänden und zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen motiviert worden seien. Die Teilnehmerinnen hoben hervor, dass die Bindung zum Kind intensiviert worden sei, ihre Deutschkenntnisse verbessert worden seien, sie mehr Zeit mit ihrem Kind verbringen würden, sie motiviert worden seien, etwas für sich zu tun, in der Erziehung sicherer geworden seien, neue Kontakte aufgebaut hätten und die Kooperation mit der Schule verbessert worden sei (Michalek u. Laros 2008, S. 81).

Auch die Stadtteilorientierung hat sich als günstig herausgestellt, um niedrigschwellig vorzugehen und benachteiligte und marginalisierte Familien in ihrer häuslichen Umgebung anzusprechen. Die Zielgruppen können dann erreicht werden, wenn bestimmte Bedingungen bei der Arbeit berücksichtigt werden: Wenn beispielsweise Ansprechpartner(innen) mit hohem Ansehen im Milieu der Zielgruppen und Kontaktpersonen bei den Migrationsfachdiensten als Kooperationspartner(innen) gewonnen werden können; Migrantenvereine bei der Planung und Werbung für die Angebote zur Seite stehen; Elternbildung in Kindergärten und Schulen verlagert wird oder die Infrastruktur der Migrantencommunities (Vereinsräume, Moscheen etc.) genutzt wird. Ein erfolgreiches Vorgehen ist dann gewährleistet, wenn ein differenziertes Konzept zur Ansprache der Familien mit Migrationshintergrund zugrunde gelegt wird, das in Abstimmung und Kooperation mit den Betroffenen, der Pluralität der Lebenslagen, den Bedürfnissen, Interessen und Bildungsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund gerecht wird.

Vernetzung

Mehr und mehr setzt sich die Einsicht durch, dass der Aufbau von Netzwerken bei der interkulturellen Öffnung nützlich ist. Bewährt haben sich vor allem Netzwerke, in denen neben den vor Ort ansässigen Organisationen sowohl Migrationsfachdienste als auch Migrantenselbstorganisationen vertreten sind, weil dadurch besser bewirkt werden kann,

- Zielgruppen zu erreichen,
- Wünsche und Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund zu ermitteln und zu berücksichtigen,
- Ressourcen zu bündeln,
- Kompetenzen zu einzelnen Schwerpunkten einzusetzen,
- Informationen über die eigenen Kompetenzen und Angebote auszutauschen.

Aufgrund ihrer personellen Besetzung (oft nur eine oder eine halbe hauptamtliche Kraft in kleinen und ländlichen Regionen) sind viele Familienbildungsstätten nur schwerlich in der Lage, sich in solchen Netzwerken zu engagieren. Relativ gut funktionierende Netzwerkstrukturen sind vor allem dort zu finden, wo sie kommunal getragen bzw. unterstützt werden. Für die hauptamtlichen Kräfte einer Familienbildungsstätte bedeutet die Mitwirkung in einem Netzwerk einen zusätzlichen personellen und zeitlichen Aufwand, der zu dem Kerngeschäft der Planung, Durchführung und Evaluation von Familienbildungsangeboten hinzukommt und tendenziell zu Überlastungen führen kann. Um langfristig von den Vorteilen eines Netzwerks profitieren zu können, müssen daher die dafür nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den hauptamtlichen Kräften ermöglichen, an einem Netzwerk mitzuwirken.

7.4.6 Fazit

Es gibt keinen »Königsweg«, sondern viele verschiedene Zugänge zur Migrantenbevölkerung. Insofern sollten die unterschiedlichen Angebotsformen der Familienbildung nicht gegeneinander ausgespielt werden. Angebote, die sich an bestimmte Zielgruppen mit Migrationshintergrund wenden (z. B. Deutschkurse für Mütter), haben die gleiche Existenzberechtigung wie interkulturelle Veranstaltungen – ebenso wie die Integration von Zugewanderten und ihren Familien in das reguläre Programm ein wichtiges bildungspolitisches Ziel ist. Vielfach stellen die zielgruppenspezifischen Programme (oft in der Herkunftssprache) eine erste Stufe der Bildungsplanung dar, weil durch sie z. B. bildungsferne Gruppen erst für die Familienbildung gewonnen werden können. Auch in den Niederlanden scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass »Programme für (gering qualifizierte) Migranten diese anfangs sehr wohl in ihrer eigenen Sprache und unter Berücksichtigung ihrer Kultur ansprechen sollten. Es zeigt sich auch, dass die STEP-Programme und Erziehungsbüros, die Mitarbeiter mit Migrationshintergrund einsetzen, einen größeren Zulauf haben« (Kalthoff, 2009, S. 134).

Ist der erste Schritt getan, kann daran gearbeitet werden, die Teilnehmenden auch für Angebote des Regelprogramms zu interessieren. Interkulturelle Bildungsangebote, die den Dialog, das wechselseitige Verstehen, das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft und den Respekt für die Andersheit (Auernheimer, 2003, S. 21) zum Ziel haben, sollten diese Arbeit sozusagen flankieren. Es liegt nahe, interkulturelles Lernen im Sinne einer didaktischen Querschnittsaufgabe in vielen Bildungsangeboten zu implementieren.

Festzuhalten bleibt, dass je nach Interessen, Bedürfnissen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen der Betroffenen unterschiedliche Herangehensweisen und Bildungsangebote erforderlich sind. Die Vielfalt der Angebote spiegelt die diversitätsgerechte Ausrichtung des Gesamtprogramms wider.

Literatur

Auernheimer, G. (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG.

Bilger, F. (2006). Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. Report, H. 2, 21–31.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004). Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission »Finanzierung lebenslangen Lernens«. Der Weg in die Zukunft. http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (31.05.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf (20.04.2012).

Fischer, V. (2012). Eltern und Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. In M. Matzner (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung. Weinheim u. Basel: Beltz.

Fischer, V., Krumpholz, D., Schmitz, A. (2007). Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Ministerium für Generationen Familie Frauen und Integration des Landes NRW.

Fischer, V. Wehrhöfer, B. (2006). Ansätze interkultureller Öffnung in der öffentlichen Verwaltung. In M. Grünhage-Monetti (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld. Bertelsmann.

Grunwald, K., Thiersch, H. (2005). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik (3. Aufl., S. 1136–1148). München u. Basel: Reinhardt.

Kalthoff, H. (2009). Erziehungsunterstützung für Migrantenfamilien in den Niederlanden. Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 2, 130–136.

Kuwan, H., Thebis, F. (2005). Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Leiprecht, R. (2011). Einleitung. In R. Leiprecht (Hrsg.), Diversitätsbewusste Soziale Arbeit (S. 7–11). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Mengel, M (2007). Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS.

Merkle, T. (2011). Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In V. Fischer, M. Springer (Hrsg.), Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien (S. 83–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Michalek, R., Laros, A. (2008). Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/ExpertisenBeitraege/multiplikatorenmodelle.pdf?__blob=publicationFile (20.10.2013).

Minsel, B. (2007), Stichwort: Familie und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (3), 299–316.

Rosenbladt, B., Bilger, F. (2008). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München: TNS Infratest Sozialforschung. www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (31.05.2012).

Rühl, S., Babka von Gostomski, C. (2012), Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Daten und Fakten. In M. Matzner (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung (S. 22–37). Weinheim u. Basel: Beltz.

Textor, M. R. (2001). Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf (31.05.2012)

Textor, M. R. (2007). Familienbildung. In J. Ecarius (Hrsg.), Handbuch Familie (S. 366–386). Wiesbaden: VS.

Hélène Düll

7.5 In den Blick genommen – Interkulturelle Öffnung der Jugendarbeit

Hélène Düll sondiert in diesem Kapitel, wie sich interkulturelle Öffnung in den Jugendverbänden als den überwiegend ehrenamtlich getragenen, selbstorganisierten Zusammenschlüssen von Kindern und Jugendlichen aktuell darstellt. Dabei geht sie zunächst auf das Verhältnis der Jugendarbeit zur Vielfalt ein, beschäftigt sich sodann mit den rechtlichen und strukturellen Voraussetzungen der interkulturellen Öffnung und skizziert schließlich, wie diese konkret in den Organisationen der Jugendarbeit umgesetzt wird. Dabei kommt sie zu der Einschätzung, dass – auch wenn es in der Jugendarbeit und in der Integrationsthematik noch einige Lücken und viel Raum zur Weiterentwicklung gibt – in den letzten zehn Jahren zahlreiche sehr positive Entwicklungen in diesem Bereich erzielt wurden.

7.5.1 Einleitung

Die Jugendarbeit ist bei der Integration aller Kinder und Jugendlichen, beispielsweise auch junger Menschen mit Migrationshintergrund, im Blick auf die interkulturelle Öffnung ihrer Angebote und Strukturen besonders gefordert. Dies begründet sich im Selbstverständnis der Jugendarbeit, die Interessen aller Kinder und Jugendlichen zu vertreten und angemessene Angebote zur Förderung ihrer Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe bereitzustellen (KJHG §§ 11,12). Die besondere Stärke der Jugendarbeit liegt in der sozialen Integration, also der Gestaltung sozialer Kontakte und Netzwerke in der außerschulischen Bildung, der Freizeitgestaltung und in ihren vielfältigen Möglichkeiten der Mitbestimmung und gesellschaftlichen wie politischen Teilhabe (Lutz u. Heckmann, 2010, S. 198). Die Angebote der Jugendarbeit werden in erster Linie von Jugendverbänden, -organisationen und -initiativen sowie deren Zusammenschlüssen in Jugendringen gemacht. Durch ihre Prinzipien – Ehrenamtlichkeit, Selbstorganisation, Freiwilligkeit und Partizipation – unterscheidet sie sich maßgeblich von der Schule oder Angeboten der Jugendsozialarbeit. Gerade in dieser selbstorganisierten und selbstbestimmten Form liegt ein großes Integrationspotenzial. »Die soziale Integration, d. h., die Einbindung in inter-ethnische Freundesnetzwerke oder Partnerschaften sowie die gesellschaftliche Partizipation, etwa in Form von freiwilligen Mitgliedschaften in Vereinigungen und Organisationen, wird in der Integrationstheorie in engem Zusammenhang mit einer erfolgreichen Integration in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt gesehen« (Lutz u. Heckmann, 2010, S. 198).

Im Bayerischen Jugendring (BJR), dem freiwilligen Zusammenschluss von über 400 Jugendverbänden und -initiativen und Trägern vieler Einrichtungen der Jugendarbeit, wird dieses Thema seit den 70er Jahren diskutiert (Nick, 2005, S. 19). Seitdem hat der BJR eine Reihe von Maßnahmen zur Integration entwickelt und in einem »Aktionsprogramm Integration« zusammengefasst. Bestandteile sind beispielsweise die Kommission Integration und interkulturelle Arbeit, die Einrichtung eines Förderprogramms, verschiedene Angebote der Beratung, Vernetzung und Bildung sowie die Einrichtung einer festen Referentenstelle. Dabei verfolgt der BJR zwei Ziele: Zum einen sollen sich die Strukturen der Jugendarbeit interkulturell öffnen und die Jugendringe und Jugendverbände mehr Mitglieder mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen gewinnen. Zum anderen sollen die Selbstorganisationen junger Menschen mit Migrationshintergrund gestärkt werden.

Dieser Beitrag geht zunächst auf das Verhältnis der Jugendarbeit zu verschiedenen Aspekten der Vielfalt ein, beschäftigt sich dann mit den rechtlichen und strukturellen Voraussetzungen der interkulturellen Öffnung und stellt schließlich Möglichkeiten für Organisationen der Jugendarbeit zur interkulturellen Öffnung dar.

7.5.2 Jugendarbeit und Diversity

Jugendarbeit richtet sich nach Gesetzeslage an Kinder und Jugendliche von 14 bis 27 Jahre. Diese Altersgrenzen sind besonders für die Wahrnehmung des direkten Stimmrechts in den Gremien entscheidend. Es soll sichergestellt werden, dass die Jugendlichen selbstbestimmt und selbstorganisiert nach demokratischen Prinzipien handeln. Einige Jugendverbände beziehen diese Altersgrenzen auch auf Personen, die bestimmte Wahlämter innehaben, oder auf hauptberufliches Personal. Somit ist das Thema »Alter« und »Senioren« im Grunde kein Thema der Jugendarbeit, auch wenn sich einige Jugendgruppen hier sozial engagieren.

Vielfalt ist ein Merkmal der Jugendarbeit, da sie in sich höchst heterogen ist. Grundsätzlich sind alle gesellschaftlichen Themen und Gruppen in der Jugendarbeit vertreten, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Betrachtet man die Landschaft der Jugendverbände, so findet man hier eine große Bandbreite an Werten, Ausrichtungen und Kulturen. Bei der Mehrheit der Jugendverbände engagieren sich sowohl Jungen als auch Mädchen, auch wenn hier thematische Unterschiede feststellbar sind. Einige Verbände werben gezielt für ein stärkeres Engagement von Mädchen oder arbeiten mit geschlechtshomogenen Gruppen. Der Grad der Organisation, der Mitgliederbegriff sowie eine hierarchische oder offene Struktur variieren von Jugendverband zu Jugendverband. In der Vielfalt der Selbstorganisationen finden sich beispielsweise auch Vereine von Jugendlichen mit Behinderung, von homosexuellen Jugendlichen und jungen Menschen mit Migrationshintergrund, wenn auch in eher geringer Anzahl.

In den unterschiedlichen Formen der Selbstorganisation setzten sich die Verbände und Gruppen der mit unterschiedlichsten Inhalten auseinander: So widmen sich einige besonders der Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund oder der Integration junger Menschen mit Behinderung. Andere setzen stärker auf Gender-Mainstreaming oder

auf politische Themen wie Klima- und Umweltschutz. Bei vielen Jugendverbänden variieren die Themen und Aktionen von Ortsgruppe zu Ortsgruppe und oft werden mehrere Themen parallel behandelt. Dabei stehen die Angebote grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen, ungeachtet ihrer Herkunft, Religion, Sexualität oder ihres Geschlechts, offen.

Durch den offenen und freiwilligen Charakter der Jugendarbeit gibt es keine zuverlässige, allgemeingültige Erhebung von Mitgliederzahlen. Das Deutsche Jugendinstitut führt lediglich alle vier Jahre eine Erhebung in der Jugendarbeit bundesweit durch (DJI Jugendverbandserhebung: s. Seckinger, Pluto, Peucker u. Gadow, 2009). Die Angaben beruhen meist auf Selbsteinschätzungen der Jugendverbände und Jugendringe.

Trotz ihrer grundsätzlichen Offenheit ist die Jugendarbeit kein Spiegel der Gesellschaft. So sind bestimmte Gruppen junger Menschen unterrepräsentiert, beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund, mit Behinderung oder junge Menschen aus sozial schwachen Lagen, sodass hier gezielte Maßnahmen und Programme notwendig sind, um für Öffnungsprozesse zu sensibilisieren und diese in Gang zu setzen. Die Themen im BJR bilden sich einerseits in den eingesetzten Kommissionen und andererseits in den Aufgabengebieten des hauptberuflichen Personals ab. Der Hauptausschuss des BJR setzte deshalb eine Kommission Integration und interkulturelle Arbeit, eine Kommission Mädchen und Frauen und eine Kommission Jungen und Männer ein. Neben den zielgruppenspezifischen Ansprechpartner(innen) sind Referent(innen) für den internationalen Jugendaustausch, Integration und Inklusion, Ökologie, demografischer Wandel und jugendpolitische Grundsatzfragen zuständig.

Um gute Praxisbeispiele zu schaffen und die Jugendverbände vor Ort für das Engagement in bestimmten Themenfeldern zu gewinnen, arbeitet der BJR in Projekten für die Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund und zur Stärkung der Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund, zur schulbezogenen Jugendarbeit, zur Prävention sexueller Gewalt und mittels der Landeskoordinierungsstelle Bayern gegen Rechtsextremismus.

7.5.3 Rechtliche Grundlagen der Jugendarbeit – Partizipation als gesetzlicher Auftrag

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, auch Sozialgesetzbuch VIII bzw. SGB VIII genannt) betont in § 12 die Unabhängigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Jugendverbände. Hier sind die Aspekte der Partizipation sowie die Selbstorganisation und Mitverantwortung rechtlich verankert. Auch § 11 betont die hohe Bedeutung der Mitbestimmung und Anbindung der Angebote an die Interessen junger Menschen. Hier werden auch die Jugendverbände, -initiativen und -gruppen als Träger der Jugendarbeit definiert.

Strukturen des Bayerischen Jugendringes (BJR)

Der BJR wurde 1947 als freiwilliger Zusammenschluss der Jugendverbände gegründet. Bayern weist gegenüber den anderen Ländern die Besonderheit auf, dass die Jugendringe

gleichzeitig eine Körperschaft des öffentlichen Rechts sind, der die Landesregierung Staatsaufgaben der Jugendarbeit übertrug (Böhnisch et al. 91, S. 829).

Der BJR gliedert sich analog zur politischen Ordnung in eine Länderebene, eine Bezirksebene und eine Stadt- bzw. Kreisebene. Selbst ist er Mitglied im Deutschen Bundesjugendring. Die Entscheidungsstrukturen innerhalb der Jugendringe richten sich nach dem demokratischen Modell der Interessenvertretung »von unten nach oben«. So werden die Vorstände auf allen Ebenen aus Vertreterinnen und Vertretern der Jugendarbeit, insbesondere der von Jugendverbänden, in den Vollversammlungen und Ausschüssen gewählt und zu behandelnde Themen und Positionen dort beschlossen.

Auf Landesebene ist das oberste Beschlussorgan der Hauptausschuss. Er ist aktuell mit 31 landesweit tätigen Jugendverbänden, Vertreterinnen und Vertretern der Bezirksjugendringe und einiger Stadt- und Kreisjugendringe besetzt. Diese wählen die Präsidentin/den Präsidenten, verabschieden politische Positionspapiere und Forderungen, beschließen Themenschwerpunkte der Jugendarbeit und wirken an der Fortschreibung des Kinder- und Jugendhilfeplans und des Kinder- und Jugendprogramms der Bayerischen Staatsregierung mit. Um im Hauptausschuss stimmberechtigt zu sein, benötigt ein Jugendverband 20 Stimmrechte auf Kreis- bzw. Stadtebene, die gleichmäßig über vier Bezirke verteilt sein müssen. Diese starke regionale Verteilung ist gerade für neue Gruppen und hier besonders für Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund (VJM) eine große Herausforderung.

Zu den Zielgruppen des BJR gehören außerdem die kommunale Jugendarbeit und der Bereich Streetwork/mobile Jugendarbeit, diese werden im Rahmen des Fachprogramms Integration jedoch eher sekundär angesprochen.

Möglichkeiten und Grenzen der Träger

Die Prinzipien der Jugend(verbands)arbeit nehmen bei allen Angeboten und Maßnahmen eine zentrale Stellung ein. Sie bilden das Rückgrat und Selbstverständnis der Jugendarbeit.

Dabei bieten Jugendverbände, Jugendringe und Vereinigungen junger Menschen mit Migrationshintergrund auf verschiedenen Ebenen Möglichkeiten der Beteiligung von Menschen anderer Herkunft. Dies geschieht zum einen innerhalb der Strukturen durch den basisdemokratischen Aufbau und mit dem Ziel der Jugendarbeit, »Orientierungshilfen in individueller, sozialer und politischer Hinsicht zu geben und die individuelle, berufliche, politische und kulturelle Weiterbildung von Kindern und Jugendlichen zu fördern« (Steegmüller, 1997, S. 5), zum anderen auch durch die Funktion der Interessenvertretung nach außen. Jugendverbände und Jugendringe repräsentieren die jugendliche Bevölkerung und ihre Bedarfe gegenüber der Politik und betreiben damit Lobbyarbeit.

Grundsätzlich kann man in der interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit zwei Dimensionen ausmachen: Die eine betrifft die Unterstützung und Aufnahme von Selbstorganisationen in die Jugendringe und die Akzeptanz des gleichberechtigten Bestehens dieser Gruppen (Hamburger, 1991, S. 451). Die andere betrifft die Öffnung der Strukturen der Jugendverbände und die Gewinnung von Mitgliedern mit Migrationshintergrund in der vertikalen und horizontalen Struktur (Seckinger, Pluto, Peucker u. Gadow, 2009, S. 78).

Integrationsanspruch an die Jugendverbände

Je nach Ausrichtung, Mitgliederbegriff und Positionierung in der Landschaft der Jugendarbeit haben verschiedene Jugendverbände sehr unterschiedliche Auffassungen von ihren Möglichkeiten, zur Integration und interkulturellen Öffnung beizutragen.

Die landesweiten Jugendverbände sind historisch aus milieubedingten Bedarfen und Interessen heraus entstanden und verstehen sich oft heute noch in ihrer Milieuzugehörigkeit (Sturzenhecker, 2007; Wippermann u. Calmbach, 2007). Die Mitgliedschaft war in diesem Sinne für die nachwachsende Generation eine Selbstverständlichkeit. Auch heute noch ist die Verbandszugehörigkeit der Eltern und Freunde einer der wichtigsten Gründe für das eigene Engagement im Verband. Es gibt konfessionelle, humanitäre, gewerkschaftliche und sportlich ausgerichtete Jugendverbände, aber auch solche, die sich dem Naturschutz, sozialen oder integrativen Anliegen, Hobbys oder der Musik und Kunst widmen. Damit ist aber die Landschaft der Jugendverbände noch lange nicht abgedeckt. Auch in ihrer Größe und ihrem Einflussbereich sind sie höchst unterschiedlich (Seckinger et al., 2009, S. 17 ff.). Manche Jugendverbände sind erkennbar mit großen Erwachsenenorganisationen wie Wohlfahrtsverbänden oder Kirchen verbunden, andere nicht.

Auch die internen Strukturen und Mitgliedschaftsbegriffe weisen eine enorme Spannweite auf (Seckinger et al., 2009, S. 17; Corsa, 2009, S. 105). So ist nicht in allen Jugendverbänden eine formale, eingetragene oder durch Beiträge erkennbare Mitgliedschaft notwendig. Einige Forschungen, wie beispielsweise die Shell-Studie oder der Freiwilligen-Survey (Hurrelmann, Albert u. Quenzel, 2010; Gensicke, 2005; Picot, 2011), fragen aus diesem Grund gezielt die mit Maßnahmen erreichten und aktiven Mitglieder ab, um vergleichbare Zahlen zu erhalten.

Manche Jugendverbände sind landesweit tätig, haben in vielen bayerischen Städten Jugendgruppen und unterhalten Einrichtungen und Dienste wie Jugendzentren oder Jugend- und Familienberatungsstellen. Andere sind nur lokal aktiv und einzigartig.

Einige Jugendverbände haben eine mehr oder weniger enge innere Struktur mit vorgegebenen Inhalten, beispielsweise gibt es bei Pfadfindern eine feste Struktur, feste Rituale und ein festes Programm, dem alle Mitglieder folgen. Andere Jugendverbände, wie beispielsweise das Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt, zeichnen sich dadurch aus, dass nur die Grundprinzipien verpflichtend sind, sich ansonsten jede Gruppe ihre Themen, Inhalte und Rituale selbst wählt. Um im BJR Mitglied zu werden, brauchen alle Jugendgruppen eine Satzung, die den freiheitlich demokratischen Grundsätzen entspricht, einen frei gewählten Vorstand und eine eigenständige Kasse.

All diese Faktoren beeinflussen die Bereitschaft und die Möglichkeiten der verschiedenen Jugendverbände, sich mehr oder weniger intensiv auf die Themen Integration und interkulturelle Öffnung einzulassen.

Auf der individuellen Ebene dürfte die Mitgliederwerbung ein wichtiges Element zur Integration und interkulturellen Öffnung darstellen. Sie könnte über Schnuppermitgliedschaften, Elternarbeit, Bindungsarbeit und zielgerichtete Öffentlichkeitsarbeit umgesetzt werden. Weitere Möglichkeiten der Integration auf individueller Ebene reichen von der

Organisation von interkulturellen Begegnungen bis zum Aufgreifen und Umsetzen interkultureller Themen in den Ortsgruppen. Damit können die Mitglieder sensibilisiert werden, Strategien zu entwickeln, auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zuzugehen und das Regelangebot entsprechend offen und interkulturell attraktiv zu gestalten. Gerade im Bereich der Bildung haben Jugendverbände ein großes Potenzial (Seckinger et al., 2009, S. 45; Kreher, 2009, S. 109). Insbesondere kann die Jugendleiter(innen)ausbildung als zentrales Element der Schulung von Ehrenamtlichen um Themen der interkulturellen Bildung erweitert werden. Entsprechende Bausteine wurden bereits entwickelt und werden im Rahmen der Jugendleiterausbildung zur Wahl gestellt. Haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen können in ihren interkulturellen Kompetenzen geschult und gestärkt werden. Aufgrund der Ehrenamtlichkeit, auch der Vorstände, haben Jugendverbände mit einer hohen Fluktuation zu kämpfen, sodass die interkulturelle Bildung ständiger Bestandteil der Bildungsmaßnahmen werden müsste.

Neben der individuellen Ebene können auch auf der strukturellen Ebene Maßnahmen zur Integration und interkulturellen Öffnung ergriffen werden. Dies beginnt bei der Auswahl des Personals, setzt sich über die Fort- und Weiterbildung der Ehren- und Hauptamtlichen fort und mündet in strukturellen Maßnahmen zur Behebung von Zugangsbarrieren. Auch bei der Gewinnung ehrenamtlicher Jugendleiter und Jugendleiterinnen müsste verstärkt auf die Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund geachtet werden. Bei einer Analyse der Zugangswege, Zugangsvoraussetzungen, Sprache, inneren Haltungen und der Satzung können Zugangsbarrieren erkannt und in einem weiteren Schritt beseitigt werden. Begleitende und unterstützende Angebote dazu werden von einigen Jugendbildungsstätten gemacht. Der Bayerische Jugendring unterhält selbst eine Bildungseinrichtung, das Institut für Jugendarbeit in Gauting. Es bietet Zusatzausbildungen, Seminare und Tagungen zu interkulturellen Themen an. Außerdem sind 14 Jugendbildungsstätten im Bayerischen Jugendring vertreten. Eine der Jugendbildungsstätten bearbeitet das Thema Integration als Schwerpunktthema.

Zur Umsetzung struktureller Maßnahmen wäre eine regelmäßige Befassung mit dem Thema auf verbandspolitischer Ebene notwendig und förderlich. Zur dauerhaften Umsetzung der interkulturellen Öffnung und Integration könnten landesweite Verbände eine Stelle für eine Integrationsbeauftragte bzw. einen Integrationsbeauftragten als festen Bestandteil einrichten. Dies hätte den Vorteil, dass die Befassung mit dem Thema dadurch nicht mehr an das Engagement einer einzelnen Person gebunden wäre, sondern auch nach deren Weggang weiter bearbeitet würde. Um die Ehrenamtlichen der Jugendverbände zu entlasten, könnte hier eine dauerhafte Kooperation mit anderen Diensten, z. B. Jugendmigrationsdiensten oder Ausländerbeiräten, stattfinden.

Integrationsanspruch an die Jugendringe

Jugendringe haben als Interessengemeinschaft der Jugendverbände in der Jugendarbeit einen hohen Stellenwert (Seckinger et al., 2009, S. 102 ff.). Sie unterstützen, bilden und informieren Jugendverbände und vertreten deren Interessen gegenüber der Öffentlich-

keit und Politik. Außerdem sind sie auch Ansprechpartner für die Politik und haben die Möglichkeit, relevante Themen als Querschnittsthemen in die Jugendarbeit einzubringen (Scharinger, 1991, S. 243). Jugendringe in Bayern verfügen über eine Geschäftsstelle und hauptamtliches Personal (dies allerdings mit sehr unterschiedlichem Personalschlüssel). Dadurch können sie stabile Rahmenbedingungen für die Jugendverbände schaffen. Dass die Fachaufsicht der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei einem ehrenamtlichen Vorstand liegt, dessen Mitglieder oft durch den Jugendring ausgebildet wurden (Heidenreich, 1991, S. 277), ist dabei eine Besonderheit. Gab es in der Beziehung zwischen Ehren- und Hauptamtlichen in der Vergangenheit bisweilen Spannungen, haben sich diese in den letzten Jahren einander angenähert. Ein Grund dafür kann die gestiegene Anerkennung ehrenamtlicher Arbeit sein. Die Ehrenamtlichen wiederum schätzen die Entlastung durch die Hauptamtlichen (Seckinger et al., 2009, S. 30 ff.). Oft sind Jugendringe auch Träger von Einrichtungen, etwa Jugendzentren.

Analog zu den Jugendverbänden haben auch die Jugendringe auf verschiedenen Ebenen die Möglichkeit, das Thema Integration und interkulturelle Öffnung umzusetzen, wenn auch mit einem anderen Wirkungsbereich. Die Angebote der Jugendringe wenden sich an mehrere Verbände, die wiederum diese Angebote nach ihren eigenen inneren Logiken nutzen. Vor allem können Jugendringe es sich zur Aufgabe machen, mehr VJM aufzunehmen. Das bedeutet oft, diese von ihren ersten Anfängen an zu begleiten, zu beraten und zu betreuen (Hamburger, 1991, S. 452). Der diesbezügliche Handlungsbedarf der Jugendringe zeigt sich deutlich in der Zahl der in Jugendringen vertretenen Gruppen und Verbänden: Neben aktuell 39 im BJR vertretenen VJM gibt es 450 Jugendverbände und -initiativen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Als Interessengemeinschaft der lokalen Jugendverbände werden die Jugendringe thematisch von den Mitgliedsverbänden in den Gremien gesteuert. Damit bestimmen und gestalten auch auf lokaler Ebene die Jugendlichen in den Verbänden die Themen der Jugendarbeit. An dieser Stelle wäre eine entsprechend hohe Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entscheidend, damit diese lokal ihre Interessen einbringen können. Die Mitarbeitenden der Jugendringe könnten Themen in die Gremien einspeisen, inhaltlich aufbereiten und Vorschläge und Angebote zur Umsetzung anregen. Dazu könnten sie besonders Maßnahmen zur Bildung und zur organisatorischen Entlastung der Mitgliederverbände anbieten und dies mit einer guten Betreuung und Beratung für ihre Mitgliedsverbände verbinden. In diesem Zusammenhang könnten durch fachliche Kooperationen mit einschlägigen Stellen sogenannte Integrationslotsen einen Wirkungsraum erhalten oder Fachkräfte zur Beratung und Betreuung der ehren- und hauptamtlichen Mitarbeitenden der Jugendarbeit über Förderprogramme finanziert werden. Besonders im Bereich der Bildung haben Jugendringe gute Möglichkeiten, das Thema aufzugreifen. Da sie besonders für kleinere Jugendverbände und -initiativen die Jugendleiterausbildung anbieten – die großen Jugendverbände bieten ihre eigene Jugendleiter(innen)ausbildung an –, könnten sie hier einen Schwerpunkt auf interkulturelle Bildung und Kompetenzen legen.

Integration und interkulturelle Öffnung lassen sich bei den Jugendringen auch auf der strukturellen Ebene umsetzen. Bei der personellen Besetzung der Geschäftsstellen, der Auswahl der Haupt- und Ehrenamtlichen in den Einrichtungen oder bei der Auswahl der Mitwirkenden an Veranstaltungen könnte ein Augenmerk auf die Interkulturalität gelegt werden. Davon abgesehen haben Jugendringe auch noch andere Möglichkeiten, weitere Beteiligungsformen wie beispielsweise Jugendparlamente einzurichten. Auch hier gibt es ein großes Potenzial, Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Integrationsanspruch und -bedarf von Vereinen junger Menschen mit Migrationshintergrund (VJM)

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ein sehr großes Interesse an sozialem Engagement und Selbstorganisation (Gensicke, 2005; Picot, 2011). Trotz des starken Interesses sind VJM aber in den Jugendringstrukturen unterrepräsentiert (Nick, 2005, S. 24 ff.). Die Aufnahme erfolgt über die örtlichen Stadt- und Kreisjugendringe. Aufgenommene Jugendverbände erhalten ein Stimmrecht in den Vollversammlungen auf lokaler Ebene, sodass junge Menschen mit Migrationshintergrund hier die Möglichkeit haben, ihre Interessen direkt einzubringen. Für die eigenständigen VJM ist eine stimmberechtigte Beteiligung an den Entscheidungsstrukturen auf Landesebene aufgrund der fehlenden räumlichen Verteilung der Gruppen und der fehlenden Vertretung auf Bezirksebene noch ein entferntes Ziel. Ein erster Schritt könnte sein, im Rahmen des landesweiten Vernetzungstreffens eine Delegierte bzw. einen Delegierten für den Hauptausschuss zu wählen. Ein entsprechender Antrag zur Satzungsänderung wurde beim 139. Hauptausschuss angenommen.

Neben diesen selbstständig im BJR vertretenen VJM sind über zwanzig Gruppen im Dachverband der Deutschen Jugend in Europa (djo) organisiert und dadurch auf Landesebene auch im Hauptausschuss vertreten. Lediglich die djo verfügt über eine hauptamtliche Struktur, mit der Projekte und Maßnahmen der Mitgliedsverbände unterstützt werden können. In den letzten beiden Jahren stieg die Anzahl der Neuaufnahmen von VJM, die ein eigenes Stimmrecht im Stadt- oder Kreisjugendring haben und nicht von der djo vertreten werden.

VJM nutzen die spezifischen Angebote des BJR vor allem zum Aufbau und zur Stärkung der eigenen Strukturen und zur Ausbildung von Jugendleiterinnen und -leitern in den eigenen Reihen, zur Mitgliedergewinnung und zur Vernetzung, um die Erfahrungen mit anderen VJM zu teilen und sich mit »autochthonen« Jugendverbänden auszutauschen. Hier ist die Kooperation mit den Jugendringen besonders wertvoll. Die Ausrichtung der VJM ist dabei beinahe so heterogen wie die der autochthonen Verbände. Es gibt konfessionelle, traditionelle, kulturelle, politisch engagierte und integrativ ausgerichtete VJM. Zwei der VJM sind landesweit aktiv und über Kooperationen dabei, ihre Jugendgruppen und Strukturen auszubauen und zu festigen. Hier zeigt sich der positive Einfluss der landesweiten Projekte und Vernetzungsmöglichkeiten im BJR.

7.5.4 Fazit

Auch wenn es in der Jugendarbeit in der Integrationsthematik noch einige Lücken und viel Raum zur Weiterentwicklung gibt, sind doch besonders in den letzten zehn Jahren einige sehr positive Entwicklungen in diesem Bereich erzielt worden. Die Offenheit für dieses Thema wächst ebenso wie die Erkenntnis über mögliche Umsetzungsschritte. Dabei darf man nicht vergessen, dass Jugendarbeit in erster Linie ehrenamtlich und selbstorganisiert von engagierten jungen Menschen geleistet wird, die nicht mit Programmen und Maßnahmen überfordert werden sollten. Auch befinden sich die Jugendarbeit und ihre Akteurinnen und Akteure ständig in den Spannungsfeldern zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Verantwortung, Ehrenamtlichkeit und Professionalisierung, Partizipation und Fürsorge, interessengeleitete Exklusivität und Offenheit für alle, Selbstorganisation und Fremdbestimmung. Hier ist es wichtig, die Balance zu halten. Interkulturelle Öffnung wird in der Breite ihrer Bedeutung auch in Zukunft eine große Herausforderung für die Jugendarbeit bleiben.

Literatur

Böhnisch, L., Gängler, H., Rauschenbach, T. (1991). Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München: Juventa.

Corsa, M. (2009). »… dass ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann …« Sichtweisen junger Menschen zur Kinder- und Jugendarbeit. In W. Lindner (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit (2. Aufl.). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.

Gensicke, T., Picot, S., Geiss, S., (2005). Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Vorgelegt von TNS Infratest Sozialforschung München. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Hamburger, F. (1991). Ausländische Jugendliche in Jugendverbänden. In L. Böhnisch, H. Gängler, T. Rauschenbach (Hrsg.), Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München: Juventa.

Heidenreich, H. (1991). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jugendverbänden. In L. Böhnisch, H. Gängler, T. Rauschenbach (Hrsg.), Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München: Juventa.

Hurrelmann, K., Albert, M., Quenzel, G. (2010). Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie, TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Kreher, T. (2009). Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit. In W. Lindner (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit (2. Aufl.). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.

Lutz, A., Heckmann, F. (2010). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Maßnahmen. München: Bayerisches Staatsministerium für Sozialordnung und Arbeit, Familie und Frauen. http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/integration/bev_migrathg.pdf (20.10.2013).

Nick, P. (2005). Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und/oder familiärer Migrationshintergrund in der Jugendverbandsarbeit in Deutschland – Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

Picot, S. (2011). Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Bertelsmann Stiftung (Herausgeber), http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33702_33705_2.pdf

Scharinger, K. (1991). Jugendringe. In L. Böhnisch, H. Gängler, T. Rauschenbach (Hrsg.), Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München: Juventa.

Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C., Gadow, T. (2009). Jugendverbandserhebung 2008 – Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. München: DJI.
Steegmüller, S. (1997). Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit. In Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.), Leitfaden Partizipation, Viele Wege – ein Ziel. Stuttgart.
Sturzenhecker, B. (2007). Konzeptentwicklung in Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In B. Sturzenhecker, U. Deinet (Hrsg.), Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim u. München: Juventa-Verlag.
Wippermann, C., Calmbach, M. (2007). Wie ticken Jugendliche, Sinus-Milieustudie U27. Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor (Hrsg.), Verlaghaus Altenberg: MVG Medienproduktion.

Ulrike Gentner

7.6 »… oder ich kreiere eine Tür« – Interkulturelle Öffnungsprozesse in der Erwachsenenbildung

Die Autorin fokussiert interkulturelle Öffnungsprozesse in der Erwachsenenbildung unter dem Leitmotiv »… oder ich kreiere eine Tür« als Entwicklungspotenzial. Ausgehend von der Notwendigkeit eines Ethos für die gesamte Menschheit hinsichtlich Gerechtigkeit und (Selbst-)Verantwortung sind eine neue Dialogkultur und ethisch reflektierte Gestaltungsprinzipien zielführend. Was dies für die Erwachsenenbildung bedeutet, skizziert Genter auf der strukturellen, personellen wie didaktischen Ebene hinsichtlich interkultureller Kompetenzen.

7.6.1 Einführung: Über das ewige Leben

> König Anoschirwan, den das Volk den Gerechten nannte, wandelte einst durch sein Reich. Auf einem sonnenbeschienenen Hang sah er einen ehrwürdigen alten Mann mit gekrümmtem Rücken arbeiten. Gefolgt von seinem Hofstaat trat der König näher und sah, dass der Alte kleine, gerade ein Jahr alte Stecklinge pflanzte. »Was machst Du da?«, fragte der König. »Ich pflanze Nussbäume«, antwortete der Greis. Der König wunderte sich: »Du bist schon so alt. Wozu pflanzt Du dann Stecklinge, deren Laub Du nicht sehen, in deren Schatten Du nicht ruhen und deren Früchte Du nicht essen wirst?« Der Alte schaute auf und sagte: »Die vor uns kamen, haben gepflanzt, und wir konnten ernten. Wir pflanzen nun, damit die, die nach uns kommen, ernten können.« (Orientalische Anekdote).

Diese Geschichte beschreibt auf ihre Weise Bewusst-Sein und die Stärke gemeinschaftlichen und nachhaltigen Handelns abseits kurzfristigen Effektivitätsdenkens, wie sie grundlegend für die interkulturelle Kommunikation ist.

Interkulturelle Kompetenz gehört zu den zentralen Qualifikationen, die die Erwachsenenbildung in Trainings, Tagungen, Projekten und Workshops vermittelt. Zahlreiche Unternehmen bieten interne Fortbildungen an. Es geht um das Verhältnis »des Einzelnen« bzw. »der Einzelnen« zu »anderen« bzw. der Gesellschaft als Ganzer:

- Wie steht es um Determination durch Kultur?
- Welche Differenzen werden sichtbar oder ausgeblendet?
- Wie gelingen interkulturelle Dialoge?
- Wie wandeln sich die Vorstellungen von Werten, Rechten und Pflichten im regionalen, nationalen und globalen Nebeneinander oder Miteinander?

– Worauf beziehen sich Gerechtigkeitsforderungen?
– Wie ist Gerechtigkeit am ehesten herzustellen?
– Wie können Menschen in schwierigen Situationen handlungsfähig bleiben, und welche Bedingungen sind dazu erforderlich?
– Was kann Erwachsenenbildung dazu – beispielsweise mit Orientierungs- und Partizipationswissen – beitragen?

Interkulturelles Lernen wurde in den 1970er Jahren in klassischen Einwanderungsländern wie z. B. Deutschland, Schweden oder den Niederlanden als pädagogische Reaktion auf die sogenannte Ausländerpädagogik bekannt. Während die Ausländerpädagogik den Ausgleich der Defizite der Betroffenen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellte, entwickelte die Interkulturelle Pädagogik Grundzüge eines Bildungswesens für Angehörige unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Es erfolgte die Abkehr von der Defizittheorie und die Entwicklung hin zur Differenztheorie. Im Mittelpunkt stand der Erhalt der ethnischen Identität bei gleichzeitiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit im Alltagsleben.

Auch die Erwachsenenbildung sah die Notwendigkeit des Intrakulturellen wie die Bewusstmachung des eigenen Standortes (Albert u. Essinger, 1997). Als Ausgangspunkt des pädagogischen Anliegens galt die Identitätsproblematik, d. h. die Beschäftigung mit der eigenen Biografie, mit der aktuellen gesellschaftlichen Lage und dem eigenen »Ich«. Fragen wie Ghettoisierung, Xenophobie, Abbau von Vorurteilen, Integration, Dominanzkultur(en) oder Multikulturalität standen zum Diskurs und wurden in Arbeitshilfen praxis- und anwendungsbezogen aufbereitet und reflektiert. Dieser Prozess benötigt nach wie vor ein Wertefundament.

7.6.2 Notwendigkeit eines Ethos für die Gesamtmenschheit

Ziel und Ausgangspunkt allen Handelns ist der Mensch in seiner Verantwortung für sich, seine Mitmenschen und die Welt. Gerechtigkeit ist ein zentraler Wert unseres Rechtsstaats. Als Tugend menschlichen Handelns erfüllt sie eine bedeutsame Funktion hinsichtlich Herrschaft, Ordnung und Güterverteilung. Menschen verfügen über personale Gerechtigkeit, d. h., gerechte Menschen leben in wechselseitigem Vertrauen miteinander – somit dient die Gerechtigkeit dem »anderen« wie dem »Gerechten«. Bezogen auf den Staat beteiligen sich Bürgerinnen und Bürger freiwillig, um beispielsweise einem Überhandnehmen der Staatsgewalt bzw. staatlicher Ungerechtigkeit entgegenzuwirken oder politische Prozesse mitzugestalten. Dies beinhaltet neben politischer Partizipation – im Sinne gleicher Verteilung von Macht, Einfluss, Beteiligung – auch die Teilhabe an materiellen Ressourcen. Zu einer lebendigen Demokratie gehört auch die Mitwirkung im Sozialen und Kulturellen aus freien Motiven in der Achtsamkeit für den Zusammenhalt der Gesellschaft – Gemeinsinn oder Gemeinwohl genannt. Gerechtigkeit fällt nicht vom Himmel, sondern wird immer wieder neu verhandelt, bestätigt und angewandt. Als eine Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse wird Partizipation genannt: denn neben der Vermittlung

von Wissen wird die Meinungs- bzw. Willensbildung gefördert und zum Tun motiviert. Doch wie wandeln sich die Vorstellungen von Werten, Rechten und Pflichten im regionalen, nationalen und globalen Nebeneinander oder Miteinander?

Beispielsweise geht Hans Küng in seinem »Projekt Weltethos« von der Pluralität gegenwärtiger Wirklichkeit aus und fokussiert das für ein Zusammenleben erforderliche Minimum an gemeinsamer Ethik. Seine Maxime lautet: »Kein menschliches Zusammenleben ohne ein Weltethos der Nationen; kein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen; kein Frieden unter den Religionen ohne den Dialog unter den Religionen« (Küng, 1991, S. 171). Er postuliert Dialogfähigkeit: »Gewiss: auch die internationale Staatengemeinschaft hat bereits transnationale, transkulturelle, transreligiöse Rechtsstrukturen geschaffen; was aber ist eine Weltordnung ohne ein – bei aller Zeitgebundenheit – verbindendes und verbindliches Ethos für die gesamte Menschheit, ohne ein Weltethos? Nicht zuletzt der Weltmarkt erfordert ein Weltethos. […] Die postmoderne Menschheit braucht gemeinsame Werte, Ziele, Ideale, Visionen« (Küng, 1991, S. 57). Wie kann interkulturelles Lernen vor diesem Hintergrund gelingen, damit sich die Welt durch das Bewusstsein der Menschen verändert?

7.6.3 Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung öffnen und entwickeln

Lebenslanges Lernen betrifft alle Generationen, die Halbwertszeit von Wissensbeständen verringert sich, der demografische Wandel wie die Globalisierung stellen sich als zentrale Herausforderungen dar. Unternehmen definieren interkulturelle Anforderungsprofile, Menschen arbeiten über Ländergrenzen hinweg zusammen, vielfältige kulturell geprägte Arbeitsstile treffen aufeinander und benötigen gelingende Kommunikation wie eine interkulturelle Verfahrensethik (Kraus, 2011). Denn in Konflikten zeigen sich nicht nur widersprüchliche Interessen, sondern auch divergierende Verfahrenswege und -normen. Aus diesem Dilemma heraus braucht es eine Verständigung auf Verfahrensprinzipien, ein Arbeitsbündnis, eine Prüfung und die Vereinbarung von allparteilich akzeptierten Verfahrensregeln wie eine Reflexion des erzielten Ergebnisses (Kraus 2011, S. 70–131).

Interkulturalität und damit interkulturelle Öffnungsprozesse tangieren die Erwachsenenbildung auf allen Ebenen:

1. als Organisation in ihrem Selbstverständnis wie Bildungsauftrag,
2. das Personal mit seiner Professionalität,
3. die Bildungsinhalte wie das didaktische Lernarrangement,
4. die Zielgruppen,
5. in der Netzwerkarbeit.

Dies hat Auswirkungen auf die Unternehmens- bzw. Organisationsethik sowie das Umfeld, die Individuen, Führungsprozesse und Lernfelder.

Lernzugänge können dabei sein (Franz, 2010):

- voneinander lernen (d. h., das Wissensmonopol liegt beim Unterstützenden),
- miteinander lernen (Menschen arbeiten gemeinsam an einem Thema bzw. Projekt, das Expertenwissen liegt mitunter zunächst außerhalb der Gruppe),
- übereinander lernen (Gleichheiten wie Differenzen sind in die didaktische Konzeption eingebunden).

7.6.4 Vermittlung von interkultureller Kompetenz

Die Bandbreite von Definitionen zum Begriff Kompetenz ist groß und divergiert je nach fachlicher Perspektive. Organisational geht es um Freiräume – »das Dürfen« wie die Fähigkeit – »das Können«. Kompetenzen umschreiben »die grundlegende Fähigkeit, Wissen situationsgerecht in Handlungen umzusetzen, die zur Entwicklung, Innovation und/oder Problemlösung beitragen. Wissen wird erst durch die Verknüpfung mit Handlungsfähigkeit und Handlungsmotivation zur Kompetenz« (Zaugg, 2006, S. 3). Kompetenzen beziehen sich auf eine individuelle, organisationale und gesellschaftliche Ebene. In Institutionen wie Unternehmen verbinden sich individuelle mit organisationalen Kompetenzen, fokussiert an spezifischen Kompetenzprofilen und Kompetenzmodellen. Es geht darum, Kompetenzen in Abstimmung mit der Unternehmens- bzw. Organisationsstrategie zu identifizieren, zu entwickeln und zu sichern.

Bereits 1974 hat der Deutsche Bildungsrat Kompetenz »als Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich« beschrieben. Im Allgemeinbildenden Bereich wird unter Kompetenzen verstanden: »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27). In der beruflichen Weiterbildung hat sich ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, welches das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen wie die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen betont. (Erpenbeck u. Rosenstiel, 2003, S. 30).

Zwischen den verschiedenen Ansätzen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz bestehen Spannungsfelder hinsichtlich der Zielvorstellungen – menschliche Weiterentwicklung gegenüber ökonomischer Effizienz – und hinsichtlich der Anwendungsfelder – inter-nationaler gegenüber inter-kollektiver Interaktion.

Der inter-kollektive Ansatz erweitert das Konzept der inter-nationalen Interaktion (zwischen Individuen unterschiedlicher Nationalität) auf die Interaktionssituation zwischen Individuen unterschiedlicher Gruppen, denen jeweils eine eigene Kultur zugeordnet wird (z. B. unterschiedlicher ethnischer Hintergrund, unterschiedliche Geschlechtszugehörigkeit oder soziale Schicht).

Eine weitere Herausforderung – nicht nur für die Erwachsenenbildung – ist die Kom-

petenzerfassung. Das Kompetenzprofil setzt sich zusammen aus fachlichen Kompetenzen, methodischen Kompetenzen, persönlichen Kompetenzen und sozialen Kompetenzen.

Bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz sind Einstellungen, das Können und das tatsächliche Verhalten des Lernenden einzubeziehen und affektive, kognitive und verhaltensbezogene Dimensionen zu berücksichtigen (Frankó, 2006, S. 256–257). Affektive Dimensionen sind beispielsweise Ambiguitätstoleranz, Empathie, Respekt und Selbstvertrauen. Zu kognitiven Dimensionen zählen das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse und Metakommunikationsprozesse oder das Verständnis von Kulturphänomenen. Verhaltensbezogene Aspekte umfassen exemplarisch Kommunikationswillen, Lernbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit.

Ein motivierendes Lernumfeld ergibt sich unter diesen Aspekten, wenn Lernbedürfnisse berücksichtigt und angeregt werden. Dazu gehören ein ermutigender Lernprozess, ein bedeutsamer Lerninhalt und ein ansprechendes Verhalten der Lehrenden. Menschen handeln motiviert, wenn sich individuelles Wollen, persönliches Können wie situatives Dürfen optimal ergänzen. Dabei sind zu unterscheiden: intrinsische Motivation, Verstärkung des Handelns durch die innere Wertestruktur, und extrinsische Motivation, die Verstärkung des Handels durch äußere Zielvorgaben.

Interkulturelle Öffnung bezieht kulturelle Einflüsse auf Wahrnehmung, Deutung des Wahrgenommenen, Planung des Verhaltens, das tatsächliche Verhalten/Handeln und die Bewertung dessen mit ein. Auch im Hinblick auf Gerechtigkeit, hinsichtlich des Rechts auf Gleichheit bzw. Nichtbenachteiligung sind die Verständigungsdimension (Austausch über Lebensformen und Identitäten durch interkulturelle Kommunikation) wie die Verteilungsdimension (Versorgung bzw. Ausstattung mit gesellschaftlichen Gütern und Handlungschancen) von entscheidender Bedeutung (Leenen, Groß u. Grosch 2010, S. 108) hinsichtlich der Selbstbefähigung und Beteiligung.

7.6.5 Fazit

Interkulturelle Öffnungsprozesse in der Erwachsenenbildung basieren auf dem Bewusstsein »Wir sind eine Welt« und sie sind ausgerichtet auf sozialethische und interkulturelle Ziele. Dazu bedarf es einer interkulturellen Organisations- und Personalentwicklung, damit, angefangen von der Bildungsbedarfsplanung bis zur Didaktik, kulturelle Werte und kulturelles Wissen handlungsleitend sind. Interkulturelle Erwachsenenbildung ist keine abteilungsspezifische Arbeit, sondern eine Sache von Frauen und Männern auf allen Hierarchieebenen in der Organisation. Dies bedeutet, einen neuen Blick auf die eigene(n) Kultur(en) zuzulassen und Wertesysteme zu reflektieren. Vielfalt kann, so entdeckt und gestaltet, ein gerechtes Miteinander im interkulturellen Lernen eröffnen mit einem neuen Benefit. Für alle Beteiligten zeigt sich, dass sich in diesen Lernprozessen Potenzial entfaltet. Nicht nur der gesellschaftliche Wandel verlangt nach einem entsprechenden sozialethischen Engagement wie nach einer entsprechenden Kreativität. »Wenn ich eine Tür nicht öffnen kann, dann gehe ich durch eine andere Tür – oder ich kreiere eine Tür« (Rabrin-

dranath Tagore). Interkulturelle Öffnung zielt auf die menschliche Weiterentwicklung – Erwachsenenbildung bietet dafür einen Ort des Lernens.

Literatur

Albert, M., Essinger, H. (1997). Interkulturelles Lernen. In W. Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 391–402). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bethschneider, M., Höhns, G., Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. (BIBB Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Frankó, K. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In R. J. Zaugg (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmanagement. Durch Kompetenz nachhaltig Werte schaffen (S. 255–261). Bern u. a.: Haupt.

Franz, J. (2010). Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Hoffmeister, M. (2011). Trommelreise, Weisheitsgeschichten der Welt mit Trommeln und Liedern interaktiv erzählt. Marl: Erigon-Kreativ-Handeln.

Klaffke, M. (Hrsg.) (2009). Strategisches Management von Personalrisiken. Konzepte, Instrumente, Best Practice. Wiesbaden: Gabler.

Kraus, A. I. (2011). Interkulturelle Verfahrensethik. Ein Modell zur Vermittlung von Konflikten zwischen partikularen Verfahrensnormen. Stuttgart: Kohlhammer.

Küng, H. (1991). Projekt Weltethos (3. Aufl.). München: Piper.

Leenen, W., Groß, A., Grosch, H. (2010). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl., S. 101–123). Wiesbaden: Springer VS.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

Zaugg, R. J. (2006). Kompetenzlandkarte. In R. J. Zaugg (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmanagement. Durch Kompetenz nachhaltig Werte schaffen (S. 1–11). Bern u. a.: Haupt.

Margrit E. Kaufmann

7.7 »Rein in die Wissenschaft!« – Diversity-Prozesse und die Öffnung der Lehre und Forschung an den Hochschulen

Zielsetzungen und Maßnahmen zur Öffnung von Lehre und Forschung werden im Kontext der aktuellen Diversity-Prozesse an deutschen Hochschulen betrachtet. Hierbei geht es vor allem um das Leitziel der Bildungsgerechtigkeit durch Öffnung für benachteiligte und ausgegrenzte Personen und Gruppen. Die dafür notwendigen Veränderungen richten sich sowohl auf das Senken der Zugangsschranken als auch der internen Barrieren, sei es im Studium, in den Forschungszugängen oder in der Personalauswahl. Der Beitrag befasst sich mit diesen internen Barrieren und betont dabei die Einheit von Lehre und Forschung. Mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema Chancengerechtigkeit und Diversität an den Hochschulen wird eine explorative Bestandsaufnahme für die Diversity-Prozesse in Lehre und Forschung durchgeführt. Diese zeigt auf, wie wenig Wissen es hierzu und wie viel es zu reflektieren und verändern gibt. Im Anschluss daran wird das Forschende Lernen als ein mögliches Tool zur Öffnung vorgestellt.

7.7.1 Einleitung

»Rein in die Wissenschaft?!« lautet der Titel eines Seminarangebots des Projekts »enter science für studierende mit migrationshintergrund« an der Universität Bremen. Dieses Projekt möchte zur Öffnung der Hochschule und zu deren Kulturwandel beitragen. Es fördert eine benachteiligte Zielgruppe, hat aber auch einen intersektionellen Anspruch, vor allem hinsichtlich Geschlechterparität, und richtet sich besonders aus auf die Beteiligung an den Forschungsaktivitäten (Kaufmann, Niehoff u. Satilmis, 2013).

Im Folgenden geht es um solche Zielsetzungen und Maßnahmen zur Öffnung von Forschung und Lehre für Personen und Bereiche, die bislang keinen und/oder einen erschwerten Zugang zum Studium und zu den Arbeitsfeldern der Hochschulen hatten. Bevor auf konkrete Maßnahmen eingegangen wird, sollen sichtbare und unsichtbare Schranken und Hürden benannt werden. Dabei handelt es sich hinsichtlich der Öffnung für Personen mit erschwerten Bedingungen nicht nur um Eintrittsmöglichkeiten, sondern auch um mögliche Studienerfolge, Forschungszugänge und -förderungen sowie akademische Karrieren. Hierfür braucht es die Sensibilisierung aller Beteiligten für Diversität und Formen der Diskriminierung und des Ausschlusses sowie die Stärkung benachteiligter Personen(gruppen).

Seitens der Hochschulen und deren Einrichtungen stellen sich diesbezüglich Fragen nach Formen der institutionellen Benachteiligung und Diskriminierung. Eine Öffnung der Lehre und Forschung zielt über die Subjektorientierung und -förderung und strukturelle Maßnahmen hinaus auf Schwerpunkte und Themenfelder, welche bisher in der Lehr- und Forschungslandschaft unbeachtet, marginal geblieben oder nur aus einer privilegierten, elitären, vorwiegend *w*eißen Perspektive erforscht und beschrieben worden sind. Die intendierte Öffnung fragt nach dem Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen, der Wissenschafts- und Fachkulturen.

Gegenüber der vorherrschenden Trennung von Lehre und Forschung werden in diesem Beitrag Beispiele angeführt, welche die Einheit von Lehre und Forschung stärken und somit eine Öffnung beider Bereiche anstreben; denn die Trennung zwischen Lehre und Forschung wird als Teil des Problems ungleicher, ungerechter Verhältnisse in der Bildungslandschaft aufgefasst.

Das Thema der Inter-/Transkulturellen Öffnung von Lehre und Forschung wird vor dem Hintergrund der Diversity-Prozesse der Hochschulen beschrieben. Denn inzwischen werden an vielen deutschen Hochschulen umfassende Diversity-Konzepte entwickelt und durch Maßnahmen umgesetzt, bei denen Inter-/Transkulturalisierungs- und Internationalisierungsprozesse einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Als gesetzlicher Rahmen beziehen sich die Diversity-Prozesse an den Hochschulen auf das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006. Ziel der Diversity-Prozesse, wenn diese als Querschnittsaufgabe aufgefasst werden, ist das Diversity-Mainstreaming. Dazu werden Strategien der interkulturellen Öffnung mit den Internationalisierungsbestrebungen oder mit dem Gender-Mainstreaming verbunden. Einige Hochschulen haben Diversity-Teilprojekte zum Thema Inklusion, wie z. B. das Projekt »Hörsensible Universität Oldenburg«.

In diesem Beitrag wird ein breiterer Ansatz zur Diversity-Öffnung vertreten. Er geht über die Kategorien des AGG hinaus, fokussiert auf Problemlagen und vertritt einen ganzheitlichen, subjektorientierten Ansatz. Er richtet sich sowohl auf Zielgruppenprojekte und Strategien nach den Diversity-Kategorien als auch auf deren Verbindungen im Sinne eines intersektionellen Ansatzes (Kaufmann, 2013a; vgl. auch das Lehrprojekt »Intersektionalität«: Kaufmann 2008/2009 am ZGS Bremen, dazu Lahn, 2012). Damit soll den Bedarfen von Benachteiligten entsprochen und die Gefahr der Wiederholung der Zuschreibungen verhindert werden. Diese Gefahr versuchen intersektionelle Diversity-Konzepte zu umgehen, weil sich hier der Blick sowohl auf Differenzen als auch auf Gemeinsamkeiten der Beteiligten ausrichtet. Das Mainstreaming unter einer intersektionellen Perspektive wurde bereits in Organisationskulturforschungen und -beratungen erprobt (Kaufmann, 2010).

Wo also steht die deutschsprachige Hochschullandschaft mit den Diversity-Prozessen im Bereich von Forschung und Lehre?

7.7.2 Diversity-Prozesse an Hochschulen als Motor für Öffnungen

Das deutsche Bildungssystem ist nach wie vor an den privilegierten, bildungsbürgerlichen, deutschen Schichten orientiert. Im OECD-Vergleich rangiert Deutschland ganz hinten, weil das Bildungssystem besonders selektiv ist und eine geringe Aufwärtsmobilität sowie eine hohe Abwärtsmobilität aufweist:

> »Nur ein Fünftel der jungen Erwachsenen erreicht ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern, ein weiteres Fünftel ein niedrigeres. Damit gehört Deutschland jeweils zur Schlussgruppe« (Hochschulbildungsreport 2020, 2012, S. 29).

Andere europäische Länder haben in den 1980er und 90er Jahren, orientiert an den USA, wo es seit Beginn der Civil-Rights-Bewegung das Bemühen gibt, unterprivilegierten Gruppen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, damit begonnen, die Bildungsbenachteiligungen zu beheben. Deutschland hat sich hingegen kaum in diese Richtung bewegt (OECD Bildungsbericht 2009 nach Leichsenring, 2011a, S. 39). Nachgewiesen sind die Zugangsbarrieren v. a. bezüglich der sozialen »Herkunft« und der kulturellen »Hintergründe«. Im Hochschulbildungsreport 2020 werden sowohl Gerechtigkeitsdefizite als auch der Verlust an Talenten beklagt:

> »Im Fokus stehen hierbei zwei Personengruppen: Menschen mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder. Solange sie in geringerem Maße an Hochschulbildung partizipieren, bestehen ungehobene Akademisierungspotenziale: Der Gesellschaft gehen Talente verloren und der Wirtschaft fehlen Fachkräfte. Zudem existieren Gerechtigkeitsdefizite. Denn der Anteil dieser Personengruppen an der Gesamtbevölkerung ist erheblich höher als deren Anteil an der Studierendenschaft« (Hochschulbildungsreport 2020, 2012, S. 29).

Mit den Diversity-Prozessen reagieren die Hochschulen auf die Bildungsdefizite und den kulturellen, sozialen, demografischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Wandel: Der Bologna Prozess und die beschleunigte Internationalisierung verstärken den Wettbewerb und den Profilierungsdruck untereinander. Auch der Fach- und Führungskräftemangel verlangt nach stärkerer Anwerbung von Personen und Gruppen, die bislang keinen Hochschulzugang fanden, nach einer Anhebung des gesamtgesellschaftlichen Bildungsniveaus und/oder nach einem Ausgleich durch Fachkräfte aus dem Ausland. Der Auftrag zur Diversity-Orientierung gilt als Kernaufgabe aktueller Hochschulplanung. Es ist bereits von einem »Diversity-Turn« an den Hochschulen die Rede (Bender, Schmidbaur u. Wolde, 2013).

Zu öffnen haben sich die Hochschulen sowohl nach außen als auch nach innen (Klein u. Heitzmann, 2012a, b). Nach außen geht es um Zugangsmöglichkeiten für benachteiligte Personen und Gruppen. Dazu zählen sowohl die in nicht akademischen Elternhäusern, in Familien mit Migrationsgeschichten und/oder in ökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen Aufgewachsenen als auch Beeinträchtigte, Ältere, Pflegende, Eltern u. a. sowie

in gesteigerter Form alle diejenigen, die eine Kombination solcher Benachteiligungsfaktoren aufweisen (Diversity Report, 2012; Studierendenforschungen an der Universität Bremen, 2011).

Nach innen geht es darum, die faktische Diversität der Studierenden und aller Mitarbeitenden wahrzunehmen und dieser sowohl durch das Bestreben nach Chancengerechtigkeit als auch die Sicht auf Vielfalt als Potenzial zu entsprechen. Es geht sowohl um Antidiskriminierungsmaßnahmen als auch um das Achten und Fördern von Vielfalt innerhalb der Organisationsstrukturen, Fach- und Wissenskulturen – und dies bezogen auf den Kernbereich der Hochschulen: die Lehr- und Lernformen sowie die Forschung.

Unabdingbar für die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen ist das Einverständnis der Hochschulleitungen und deren Bereitschaft, sich dem gesellschaftlichen Wandel zu stellen und für Veränderungen zu öffnen (Kaufmann 2010). Mit der Unterzeichnung der »Charta der Vielfalt« haben einige diese Absicht kundgetan. Konkrete Themen der bereits initiierten Diversity-Strategien der Leitungen der teilnehmenden Hochschulen beim ersten Diversity Audit 2012 (Stifterverband und CHE/Centrum für Hochschulentwicklung) beziehen sich auf Veränderungen in der Lehre, in der Studien- und Prüfungsorganisation, in der Studienberatung, auf das Change- und Personal-Management (Hochschulbildungsreport 2020, 2012, S. 37). Eine intersektionelle Strategie bündelt die Maßnahmen zu Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung v. a. die des Gender-Mainstreamings, der inter-/transkulturellen Öffnung und der Inklusion.

7.7.3 Diversity in Lehre und Forschung

Die Diversity-Öffnung nach innen richtet sich zurzeit vorrangig auf Maßnahmen zum Studium und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und dies in Verbindung mit der Personalebene, mit Blick auf die Führungskultur und die Leitlinien der Hochschulen. Die Diversity-Perspektive hinterfragt das traditionelle Selbstverständnis der Homogenität der Institutionsmitglieder, will demgegenüber der Diversität gerechter werden und ihr Potenzial fördern. Diversity richtet sich auf die Uneinheitlichkeit aller Personen hinsichtlich einer Vielzahl sozialer Kategorien, welche ständig interaktiv erzeugt werden und der Zuweisung und Zuordnung dienen.

Kritische Diversity-Konzepte bleiben deshalb nicht bei der Feststellung von Differenzen und Unterschieden stehen, sondern fragen nach den Machtverhältnissen, die diese erzeugen. Welche Gruppen können sich Gehör verschaffen? Welche sind Teil des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und haben Gewicht? Und welchen bleibt der Zutritt und die Förderung verwehrt?

Bezüglich Forschungsförderungen hat sich zu dieser Frage noch nicht viel getan. Auf welcher Ebene Diversity thematisiert wird, zeigen exemplarisch die Grundlagen der DFG-Förderung. Hier finden sich Bezüge auf wissenschaftliche und hochschulpolitische Antidiskriminierungsnormen. Das Thema der »Chancengleichheit« bezieht sich bei der DFG-Forschungsförderung vorwiegend auf die »Gleichstellung von Männern und Frauen in

der Wissenschaft« (ebd.). Hinzu kommt die internationale Mobilität als ein zunehmend wichtiger Faktor. Als weitere Diversity-Kategorien werden ethnische Herkunft, Beeinträchtigung und Alter aufgegriffen. Wie beim Diversity Management in Unternehmen geht es hierbei sowohl um Antidiskriminierung als auch um das Potenzial der Vielfalt:

> »Exzellente Wissenschaft braucht Diversität und Originalität. Um langfristig die Auseinandersetzung mit allen gesellschaftlich relevanten Bereichen zu sichern, ist es erforderlich, dass die Wissenschaft auch alle diese Bereiche angemessen repräsentiert. Dies geschieht nicht nur abstrakt über die in der Wissenschaft entwickelte Fächerstruktur, sondern auch über die Menschen, die in diesen Fächern forschen und lehren. Die DFG betrachtet es als Selbstverständlichkeit, dass niemand wegen wissenschaftsfremder Fakten wie beispielsweise dem Geschlecht, der ethnischen Herkunft, dem Alter oder dem Gesundheitszustand von einer wissenschaftlichen Karriere ausgeschlossen werden darf. Alle Förderverfahren der DFG stehen auch behinderten und chronisch kranken Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern offen« (Fördergrundlagen der DFG 2010).

Wer aber sind die Forschenden, wer die Studierenden? Womit beschäftigen sie sich und worin liegen ihre Probleme?

Dazu gibt es eine zunehmende Zahl an Forschungs- und Monitoringprojekten. An einzelnen Hochschulen befassen sich auch Studierendenumfragen und Qualitätszirkel damit. Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) führt bspw. seit 2010 mit der Quest-Befragung eine jährlich stattfindende bundesweite Studierendenbefragung durch, um mehr über die Studierenden, ihre Befindlichkeit und ihre Studienerfolgserwartungen zu erfahren. An der Universität Bremen haben Studierende selbst Campusforschungen zu dem, was Studierende und ihren Alltag ausmacht, durchgeführt (Kaufmann 2013b). Bezüglich der Lehre geht es dabei um Diversity-sensiblere, -gerechtere Bedingungen, basierend auf einer gelingenden Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, sowie Lehr- und Lernformen, die an die konkreten Bedingungen anpasst werden. Das traditionelle Ideal Normstudierender, die den Lehrenden möglichst ähnlich sind, wird infrage gestellt. Es handelt sich dabei um ein Stereotyp des weißen, deutschen, bildungsbürgerlich sozialisierten, leistungsfähigen, unverheirateten und kinderlosen, heterosexuellen und ökonomisch abgesicherten Vollzeitstudenten, der direkt vom Abitur zum Studium gekommen ist, leicht lernt, nach Möglichkeit auch noch kreativ ist, und dem das Studium und der Erfolg das Wichtigste im Leben sind.

Im Folgenden wird bezogen auf Diversity-Kategorien, die hinsichtlich Lehre und Forschung relevant sind, genauer nach dem Stand von Chancengerechtigkeit und Partizipation im deutschen Hochschulbildungssystem gefragt. Dabei wird Bezug genommen auf Quest und den darüber erstellten Diversity Report 2012 (CHE), auf die Studierendenforschungen auf dem Campus der Universität Bremen 2011 sowie auf laufende Hochschulforschungsprojekte von Promovierenden, auf die Grundlagen der Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), den Bericht zur Chancengleichheit in Wissenschaft und

Forschung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) 2012, die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF) 2010, das Dossier zur Öffnung der Hochschulen der Heinrich-Böll-Stiftung 2011 und den Hochschulbildungsreport 2020 von 2012.

7.7.4 Bestandsaufnahmen der Diversity-Prozesse

Gender – Elternschaft – sexuelle Orientierung

Bisher hat sich an deutschen Hochschulen zu Diversity generell im Genderbereich am meisten bewegt. Auch die Zahlen zu Formen der Benachteiligung sind hier am fundiertesten (Klein u. Heitzmann, 2012a, S. 19 ff.):

Es gibt zahlreiche Audits und Maßnahmen für eine familiengerechte Hochschule. Doch sind Wissenschaft und Kinderwunsch bzw. Elterschaft nach wie vor besonders schwer zu vereinbaren, was die Campusforschungen der Studierenden von 2011 bestätigen. Vor allem Alleinerziehende leiden unter massiven Vereinbarkeitsproblemen und Belastungen. Es braucht sowohl Kinderkrippen und weitere Betreuungsangebote als auch ein Umdenken im Blick auf Elternschaft. Denn laut der Quest-Befragung von 2010 sind unter den Studierenden nur 5 % Eltern.

Mit dem sogenannten Professorinnenprogramm fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit den Ländern seit 2007 Gleichstellungskonzepte an Hochschulen unter der Perspektive, den Anteil der Professorinnen gezielt zu steigern. Ihr Anteil betrug 2010 19,2 % (GWK, 2012). Beim wissenschaftlichen Personal lag der Frauenanteil 2010 bei 32,7 % (GWK, 2012). Anders sieht es unter den Studierenden aus, denn hier ist inzwischen eine Geschlechterparität vorhanden (Diversity Report, 2012).

Es gibt allerdings ein großes Ungleichgewicht hinsichtlich der klassischen geschlechterspezifischen Fächerwahl. In den MINT-Fächern ist der Studentinnenanteil beim Studienabschluss niedriger, 2010 in Ingenieurswissenschaften 22,5 %, in Mathematik und Naturwissenschaften immerhin 41,3 %. Die Förderprogramme bemühen sich entsprechend um die Erhöhung des Frauenanteils. In den Sprach- und Kulturwissenschaften liegt der Anteil hingegen bei 77,1 %, was heißt, dass mehr Studenten angeworben werden sollten (GWK, 2012, S. 10).

Bei den Promotionen lag der Frauenanteil 2010 bei 44,1 %. Danach kommt es zum Bruch, denn bei den Habilitationen waren es nur noch 24,9 % (GWK, 2012, S. 10 f.).

Laut Quest belegen verhältnismäßig mehr Frauen einen BA- hingegen mehr Männer einen MA-Studiengang (Diversity Report, 2012).

Unter den Studierenden mit Migrationshintergrund ist der Geschlechteranteil ausgeglichen. Nicht in Deutschland aufgewachsen sind hingegen mehr Frauen (12,7 % versus 7,5 %) (Diversity Report, 2012).

In Lehre und Forschung haben sich die Gender Studies teilweise etabliert. Die Studies und die Strategien des Mainstreamings klaffen jedoch oftmals sehr auseinander. Radikalisiert haben sich die Gender in den Queer Studies, die erst ansatzweise in die Lehre und

Forschung einbezogen sind. Sie stellen die Genderkategorien infrage und üben Kritik an der vorherrschenden Heteronormativität. Die Queer Communities an den Universitäten kämpfen um Sichtbarkeit. Sie brauchen Räume für ihre Aktivitäten und Vernetzungen (Campusforschungen Bremen, 2011).

Kulturelle Herkunft – Nationalität – Weltanschauung – Mehrsprachigkeit

Hierzu ist die Datenlage wesentlich schwächer, auch stellt sich die Frage nach deren Verlässlichkeit. Bei der Kategorisierung von Menschen mit Migrationshintergrund werden oftmals Probleme der Bildungsungerechtigkeit, die es zu beheben gilt, neu erzeugt oder fixiert, indem sie den damit verbundenen Personengruppen angelastet werden, statt in umgekehrter Richtung nach der Offenheit der Institutionen zu fragen (Mecheril 2012). Allein schon die Definition der Kategorie »Migrationshintergrund« zeigt, dass die vorhandenen Zahlen und Unterkategorien der Vielfalt damit angesprochener Personen nicht gerecht werden. Die Kategorie dient eher der Politik als der Wissenschaft. Die Zuweisungen und das mangelnde Zugeständnis von Politik und Gesellschaft, Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen, tragen zu dem Mangel an einem konstruktiven Umgang mit kulturellen Differenzen bei. Lange gab es v. a. Statistiken zur Nationalität der Studierenden, die wenig aussagen über die kulturellen Identitäten oder die sprachlichen Möglichkeiten oder Schwierigkeiten. Einen deutschen Pass haben auch Studierende, die den Kategorien »Eingebürgerte«, »Bildungsinländer«, »Doppelpass« oder »Spätaussiedler« zugeordnet werden. Heute wird z. B. zwischen der Kategorie »bildungsinländisch« und »bildungsausländisch«, d. h. zum Studium nach Deutschland gekommen, unterschieden.

Das Problem der Chancenungerechtigkeit liegt für die hier angesprochenen Personen und Gruppen vor allem im Hochschulzugang und in der Weiterqualifikation an den Übergängen, der Durchlässigkeit also. Denn für Menschen mit Migrationsgeschichte(n), die an den Hochschulen studieren, gibt es laut der Studierendenbefragung Quest keine sozio- oder psychometrisch auffälligen Besonderheiten. Unter den Befragten hatten nach Selbstzuordnung rund 15 % einen »Migrationshintergrund« (Diversity Report, 2012), definiert als (auch) eine nicht deutsche Staatsbürgerschaft besitzend, eingebürgert, spätaussiedelnd oder ein Elternteil mit mindestens einem dieser Merkmale. Von diesen »Studierenden mit Migrationshintergrund« sind 45,5 % in Deutschland aufgewachsen.

Genauer betrachtet zeigt Quest, dass die der Kategorie »Migrationshintergrund« Zugeordneten häufiger studienferne Jobs verrichten. Auch ist der Anteil der BaföG-Empfangenden um zwei Drittel höher. Sie wählen eher die Fächer Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und weniger den MINT-Bereich. Sie verfügen über weniger soziale Ressourcen und möchten mehr Unterstützungsmöglichkeiten (Diversity Report, 2012).

Für die muslimischen Studierenden sind keine besonderen Auffälligkeiten festzustellen. Hingegen erleben sie aufgrund von Zuweisungen zu einer bestimmten Religionszugehörigkeit Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung (Klein u. Heitzmann, 2012b, S. 32). An einzelnen Hochschulen gibt es bereits religiöse, kulturelle Ruheräume (z. B. an

der Universität Bremen); es mangelt aber auch an Kommunikationsräumen. Positive Resonanz seitens der Studierenden haben hinsichtlich ihres Inklusionscharakters die Hochschulsportangebote.

Wer Deutsch als Erst- oder Zweitsprache angegeben hat, schätzt den eigenen Studienerfolg höher ein und erachtet sich als besser integriert (Diversity Report, 2012). Bezüglich der Ein- oder Mehrsprachigkeit stellt Quest heraus: 43 % sind nur mit Deutsch aufgewachsen, 47 % mit weiteren Sprachen, 10 % ohne Deutsch. Die anderen Sprachen sind folgendermaßen vertreten: Russisch 23,6 %, Polnisch 16,4 %, Türkisch 8,5 %, Spanisch 4 %, Englisch 3,5 % u. a. Je nach wissenschaftlichem Status der Sprachen gilt Mehrsprachigkeit als Kompetenz oder Defizit.

Auf der Ebene der strukturellen Bedingungen lässt sich das vorherrschende Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen hinterfragen. Mit der zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen verbunden werden aktuell eher Fördermaßnahmen umgesetzt, welche sich auf die internationalen Studierenden und Promovierenden ausrichten. Hier wirken sich der internationale und mehrsprachige Hintergrund als Ressource aus. Doch bestehen bei den internationalen Studierenden große Unterschiede hinsichtlich der strukturellen, rechtlichen Rahmenbedingungen. Studierende aus nicht EU-Ländern sind in der Regel stark benachteiligt (laufende Hochschulforschungsprojekte).

Auch die Anzahl der Promotionen der internationalen Promovierenden liegt weit höher als derjenigen bildungsinländischer Herkunft (Diversity Report 2012). Es fehlen Forschungen, die sich dezidiert mit den Karrierebarrieren in diesem Feld befassen. Nach Löthers (2012, S. 41) Bezugnahme auf die CEWS-Studie (CEWS: Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung) haben 13 % der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen Migrationshintergrund, wobei es große Differenzen innerhalb dieser Gruppe gibt, sowohl hinsichtlich Gender als auch Status. Hierzu sind differenziertere Forschungen nötig. Löther (2012, S. 49) zufolge haben die Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund mit den deutschen Wissenschaftlerinnen gemeinsam, dass sie sich schlechter in die wissenschaftliche Gemeinschaft integriert fühlen als die männlichen Kollegen und ihre Perspektiven für eine akademische Laufbahn negativer einschätzen.

Soziale Herkunft, kulturelles, soziales, physisch-psychisches und ökonomisches Kapital: Habitus – (Dis)Ability – Alter

Zu diesen Kategorien gibt es noch am wenigsten fundierte Aussagen. Am bekanntesten ist wohl das Bild des sogenannten Bildungstrichters, das die soziale Selektivität und Geschlossenheit des deutschen Bildungssystems verdeutlicht. Hierbei wird dargestellt, dass von 100 Kindern aus Akademikerfamilien (Hochschulabschluss des Vaters) 71 Kinder einen Hochschulzugang erreichen, von 100 Kindern aus Nicht-Akademikerfamilien lediglich 24 (BMBF, 2010). Die Bildungselite an den Hochschulen bleibt somit unter sich. Die durch die jeweilige Herkunft angelegten Kapitalformen im bourdieuschen Sinne, sowohl die ökonomischen als auch die kulturellen, sozialen und symbolischen Ressourcen, die sich über die Herkunft ergeben oder herausbilden (Moebius, 2006, S. 55 f.), bestimmen

nach wie vor maßgeblich über die Bildungsmöglichkeiten. Formen kulturellen Kapitals, inkorporiert und zum Habitus geworden, verbinden sich mit weiteren körpergebundenen Möglichkeiten und sozialen Begrenzungen; wobei auch hier ein intersektionelles Vorgehen notwendig ist, das sich nicht auf eine soziale Kategorie fokussiert, sondern die Verbindung von Ungleichheitsfaktoren im Blick hat.

Die massive Bildungsungerechtigkeit bezogen auf soziale, kulturelle Herkunft verlangt nach Grundlagenforschungen zu den Bildungswegen insgesamt, vor allem aber nach Sensibilisierung und konkreten Maßnahmen zur Förderung und Öffnung. Die Initiative Arbeiterkind.de richtet sich an Schülerinnen/Schüler und Studierende, die als erste in ihrer Familie einen Studienabschluss anstreben und gibt ihnen praktische Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten durch Finanzierungen und Mentorinnen/Mentoren.

Nur etwa ein Viertel der Studierenden an deutschen Hochschulen erhält BaföG (Leichsenring, 2011b, S. 38), doch ⅔ jobben (Diversity Report, 2012). Mit flexibilisierten Studienangeboten und Teilzeitstudium reagieren die Hochschulen darauf. Auch öffnen sie sich für Quereinsteigende aus Berufsausbildungen.

Für (Dis)Ability, die Kategorien der Beeinträchtigung/Befähigung, öffnen sich die Hochschulen derzeit allmählich durch Maßnahmen zur Inklusion in Lehre und Forschung. Hierbei geht es auch um die Sensibilisierung aller für räumliche, sprachliche, visuelle und akustische Barrieren. Die Einrichtung von Beratungsstellen und Aktivitäten zur Barrierefreiheit sind weitere Projekte.

Alter als Diversity-Kategorie nimmt an den Hochschulen an Gewicht zu. Einerseits gibt es vermehrt Maßnahmen zum Lebenslangen Lernen, zur Durchlässigkeit, zum Wiedereinstieg und Quereinstieg und entsprechend das Angebot an Weiterbildungen für Ältere nimmt zu. Andererseits ist Alter eine Ausschlusskategorie bei Fördermaßnahmen und Stellenbesetzungen.

Bezüglich der Bedeutung von Gender, sozialer und kultureller Herkunft sowie weiteren Kategorien und deren intersektionellen Verflechtungen, sei es beim Studium oder bei einer wissenschaftlichen Laufbahn, geht es um die Akzeptanz und Förderung und dabei auch um die Stärkung des Selbstverständnisses und -bewusstseins der Personen (Kaufmann, Niehoff u. Satilmis, 2013). Zu vermuten ist, dass die Diversity-Expertinnen und -Experten an Hochschulen bereits über ihre Herkunft und ihren eigenen Bildungsweg für Diversity sensibilisiert sind und den Impuls haben, anderen den Weg zu erleichtern. Es stellt sich allerdings die Frage, wieweit ihre Anliegen in den Mainstream fließen.

Der kurze Einblick zum aktuellen Stand zu Diversity in Lehre und Forschung wirft auch die Frage danach auf, inwiefern Hochschulen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden oder lediglich Elitenförderung innerhalb von neoliberalen Strukturen betreiben. Wie weit ist das Selbstverständnis an den Hochschulen durchdrungen von Exklusivität und Kolonialität? Welcher Platz wird welchen anderem zugestanden? Wie steht es um die Bereitschaft zur Selbstreflexion und -infragestellung? – Öffnung würde bedeuten, eine Willkommenskultur zu entwickeln und allen Mitgliedern der Institution ein Gefühl zu vermitteln, dazuzugehören.

7.7.5 Forschendes Lernen als ein Türöffner

Als ein möglicher Schlüssel zur Öffnung von Lehre und Forschung, zu deren Lern- und Studierendenorientierung und Diversity-Sensibilisierung, soll abschließend exemplarisch auf das Forschende Lernen eingegangen werden. Das Forschende Lernen setzt Lehrhaltungen voraus, die sich an den aufklärerischen Bildungsidealen orientieren. Hier ist das Verhältnis von Lehrenden und Studierenden idealerweise geprägt durch Dialog und Partizipation. Die Lehrenden fühlen sich einem ganzheitlichen Bildungsauftrag verpflichtet, dem es sowohl um an Forschungsideen und -wege gekoppelte Lehrformen geht als auch um die Reflexivität und Persönlichkeitsentwicklung der Forschenden sowie um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Huber, 2004; Kaufmann, 2013b). Im Vordergrund stehen dabei die Selbstständigkeit der Studierenden, die Prozesshaftigkeit mit der Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu machen, und der Umgang mit Unbestimmtheit. Die Studierenden wählen das Thema aus und versuchen selbstständig eine Forschungsstrategie zu verfolgen, die problemorientiert nach neuen gesellschaftspolitisch oder wissenschaftlich relevanten Erkenntnissen sucht und dies mit dem Risiko, dabei Fehler zu machen, sowie dem Potenzial, Neues zu schaffen:

> »Denn das Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt« (Huber, 2004, S. 33).

Forschendes Lernen ist als sozialer Prozess zu betrachten. Die Arbeit in Forschungsteams, welche ihre Differenzen und Positionen transkulturell und subjektbezogen miteinander aushandeln, trägt zur Diversity-Sensibilisierung, zur Inklusion sowie zum Generieren vielfältiger Forschungsthemen bei. Wenn die Studierenden in größere Forschungsprojekte der Lehrenden einbezogen werden, wird die Beziehung verbindlicher, werden die Lehrenden für die Belange Studierender sensibilisiert und können sie entsprechend besser fördern.

An dieser Stelle soll kurz auf die Ergebnisse der Studierendenbefragung Quest (Diversity Report; 2012) und das Forschende Lernen zu Diversity auf dem Campus der Universität Bremen (2011) eingegangen werden: Über die Fragen nach der Befindlichkeit der Studierenden und die Einschätzung ihres Studienerfolgs wurden bei Quest auch studienrelevante Diversity-Kategorien gebildet, die sich von den bislang beschriebenen Kategorien unterscheiden: Es wurden acht Studierendentypen konstruiert, welche quer zu den üblichen Kategorien liegen, aber für die Lehrenden signalisieren, dass Studierende eine Vielfalt von Studien- und Lebenssituationen aufweisen und entsprechend verschiedene Lehr- und Lernformen brauchen, die der Diversität gerechter werden. Einheitliche, vorgegebene Lehr- und Lernformen sprechen nur einen Teil der Studierenden an. Die Verschiebung von Diversity-Persönlichkeitsmerkmalen zu Studierendentypen ist ein Hilfsmittel für die

Sensibilisierung in der Studienberatung und -planung, der Lehre und Hochschuldidaktik. Die acht Typen – »Traumkandidaten«, »Lonesome Riders«, »Ernüchterte«, »Pragmatiker(innen)«, »Pflichtbewusste«, »Mitschwimmer(innen)«, »Nicht-Angekommene«, »Hilfsbedürftige« – bleiben jedoch schematisch und an der Leistung orientiert.

Die Studierendenforschungen zu Diversity auf dem Bremer Campus, die über 100 Studierende dritten Semesters im Methodenmodul des BA-Kulturwissenschaft mit über 1.000 Studierenden durchgeführt haben, geben über die qualitativen und quantitativen Befragungen und die im direkten Kontakt ermittelten Diversity-Themen und -Kategorien Einblicke in die Lebensverhältnisse und Studienbedingungen, die aus Studierendensicht relevant sind.

In Forschungsteams wurden Studierende anderer Fächer, sowohl auf dem Campus als auch in ihren sozialen Netzwerken und Szenen, mittels ethnografischer Methoden nach der »Vereinbarkeit von Studium und …« begleitet und befragt. Darüber wurde Forschendes Lernen zu selbst gewählten Schwerpunkten möglich, für den Umgang mit Vielfalt unter den Studierenden sensibilisiert und es wurden Forschungsmappen mit Ergebnissen zu Diversity-Themen aus Studierendensicht erstellt (Kaufmann, 2013b). Neben zu erwartenden Forschungsthemen wie »Studieren mit Kind«, »Studierende mit Kinderwunsch«, »Queer Community«, »Studieren im Ausland Bremen«, »Studierende mit nicht europäischem Pass«, »Studentinnen in MINT-Fächern« wurden beispielsweise »Studieren und Containern«, »Politisches Engagement im Studium«, »Studentenverbindungen«, aber auch die »Bedeutung von Religion beim Studium« oder die »Vereinbarkeit von Gothic Szene und Studium« untersucht. Diese Ergebnisse fließen ein in die zentralen Diversity-Aktivitäten der Universität, an denen die Studierenden beteiligt sind.

Für die Studierenden ist der Ansatz, mit der eigenen Forschungsarbeit einen Beitrag leisten zu können zu gesellschaftspolitisch relevanten Fragestellungen und Problemlösungen, sehr attraktiv. Sie sind motiviert und werden hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Arbeitens selbstbewusster. Dies trägt dazu bei, dass sie sich wagen, empirisch fundierte Abschlussarbeiten durchzuführen. Die Diversity- und Hochschulkultur-Forschungen dienen auch der Reflexion und Neugestaltung von Lern- und Wissenskulturen. Zwar sind Formen Forschenden Lernens betreuungsintensiv; sie brauchen Geduld und Hilfestellungen und ein Lehrteam, das gut zusammenarbeitet. Doch sind sie für alle Beteiligten befruchtend und werden in den Evaluationen sehr positiv bewertet. Sie können direkt in Maßnahmen zur Öffnung und Inklusion einfließen.

7.7.6 Fazit

In diesem Beitrag wurde das Thema der interkulturellen Öffnung von Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen dem »Diversity Turn« gemäß in den Kontext der aktuellen Diversity-Prozesse eingebettet. Anhand von Diversity-Kategorien, die für die Lehre und Forschung relevant sind, wurde eine Bestandsaufnahme zur Öffnung vorgenommen. Diese zeigt, dass sich im Genderbereich am meisten bewegt hat und doch auch noch vie-

les zu tun ist. Bei den weiteren Kategorien und deren Verbindungen fehlt es massiv an Grundlagenforschungen. Dies ist ebenso bei den entsprechenden Verschließungsmechanismen der Fall sowie andererseits bei den entsprechend ausgerichteten Gegenmaßnahmen und Unterstützungsangeboten. Was im Gender-Mainstreaming-Prozess als *Glass-Ceiling*-Mechanismen beschrieben wird, wonach Frauen, je höher sie in der Hierarchie kommen, desto mehr an – nach außen hin meist unsichtbare – »Glaswände« stoßen, gilt auch für andere Benachteiligungskategorien und deren intersektionelle Verflechtungen.

Der Bezug auf Lehre und Forschung zeigt, dass sich die Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems durch ein exkludierendes Hochschulsystem fortsetzen, wobei der Trichter nach oben hin immer enger wird. Die Bestandsaufnahme verdeutlicht somit, wie viel es seitens der Hochschulen zu tun gibt, um sie bildungsgerechter zu gestalten und wie sehr sich das Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen und ihrer Mitglieder zu wandeln hat. Letztlich zeigt sich daran auch, wie wenig die vorhandene Diversität als Potenzial erkannt wird. Dies ist z. B. hinsichtlich der Internationalisierungsbestrebungen und Rankings interessant, weil diese sich darum bemühen, international »die besten Köpfe« anzuwerben, ohne das bereits vorhandene internationale, transkulturelle, vielsprachige Potenzial wahrzunehmen. Hierzu bietet es sich an, die Öffnungsprozesse an Hochschulen in enger Verbindung mit intersektionell ausgerichteten Diversity Studies anzugehen und die an den Hochschulen ausgebildete wissenschaftliche Expertise auch auf die eigene Institution anzuwenden.

Der hier vertretene Ansatz richtet sich gegen die Trennung von Forschung und Lehre sowie gegen die Höherbewertung der Forschung. In diesem Sinne wurde abschließend das Forschende Lernen als möglicher Türöffner und ganzheitlicher Ansatz vorgestellt, der die Studierenden von Beginn an als wissenschaftlichen Nachwuchs behandelt, in die Fachkulturen einführt und dabei, je nach Ansatz implizit oder explizit, zur Diversity-Sensibilisierung aller und zum Empowerment beiträgt. Vorgestellt wurde dazu ein Lehrforschungsprojekt mit Campusforschungen zur Diversität der Studierenden, bei dem aus Studierendensicht nach Studien- und Lebenssituationen geforscht wurde.

Literatur

Bender, S. F., Schmidbaur, M., Wolde, A. (Hrsg.). Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

BMBF (Hrsg.) (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2009.pdf (15.02.13).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Grundlagen der DFG Förderung. Diversity. http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/diversity_wissenschaft/index.html (15.02.13).

Diversity Report (2012). Studierende mit Migrationshintergrund. Hrsg.: C. Berthold, H. Leichsenring; Centrum für Hochschulentwicklung/CHE. Gütersloh. http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_B1.pdf (18.01.13).

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) (Hrsg.) (2012). Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 16. Fortschreibung des Datenmaterials (2010/2011) zu Frauen in Hochschu-

len und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Heft 29. http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft–29-Chancengleichheit.pdf (15.02.13).
Heitzmann, D., Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein, D. Heitzmann (Hrsg.), Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen (S. 11–45). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
Hochschulbildungsreport 2020 (2012). Zukunft machen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey u. Company, Inc. (Hrsg.) http://www.mckinsey.de/downloads/presse/2013/130117_Hochschulbildungsreport_2020.pdf (15.02.13).
Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. die hochschule, 2, 29–49.
Kaufmann, M. E. (2010). Der Praxis-Transfer: Diversity Management für kleine und mittelständische Unternehmen. In M. E. Kaufmann (Hrsg.), BremerForum: Diversity. Dokumentation des Kooperationsprojekts (S. 28–51). Bremen: bik.
Kaufmann, M. E. (2013a). Diversifizierung von Kultur. Intersektionelle Diversity Studies als Herausforderung. In A. Hepp, A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels (S. 19–31). Wiesbaden: Springer VS.
Kaufmann, M. E. (2013b). »Wir haben selbst neue Wissenszusammenhänge geschaffen!« Forschendes Lernen zu »Diversity« in einer Großveranstaltung zur Methodenlehre im BA-Studiengang Kulturwissenschaft. In L. Huber, M. Kröger, H. Schelhowe (Hrsg.), Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen (S. 123–142). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
Kaufmann, M. E., Niehoff, A., Satilmis, A. (2013). enter science mit migrationshinterggrund. Ein zielgruppenspezifisches Projekt mit intersektionellem Anspruch. In S. F. Bender, M. Schmidbaur, A. Wolde (Hrsg.), Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen (S. 165–182). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
Klein, U., Heitzmann, D. (Hrsg.) (2012a). Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
Klein, U., Heitzmann, D. (Hrsg.) (2012b). Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
Lahn, U. (2012). Die widersprüchlich markierten Körper der Forschenden – Selbstreflexionen unter Situiertheit in intersektionell informierter Forschung und Lehre. In U. Klein, D. Heitzmann (Hrsg.), Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen (S. 73–88). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
Leichsenring, H. (2011a). Diversity in German higher education and an economic rationale for equity. Widening Participation and Lifelong Learning, 13 (1), 39–56.
Leichsenring, H. (2011b). Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschulen. Chancengleichheit – Diversity – Migration. Dossier (S. 38–43). Berlin. http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (18.01.13).
Löther, A. (2012). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. die hochschule, H. 1, 36–54.
Mecheril, P. (1998) Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In M. Castro Varela, S. Schulze, S. Vogelmann (Hrsg.), Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie (S. 287–311). Tübingen: dgvt.
Mecheril, P. (2012). Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen »Bildung – Migration soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen«. http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf (15.02.13).
Moebius, S. (2006). Pierre Bourdieu: Zur Kritik der symbolischen Gewalt. In S. Moebius, D. Quadflieg (Hrsg.), Kultur – Theorien der Gegenwart (S. 51–66). Wiesbaden: VS.
Satilmis, A. (2013). Forschen im Studium mit enter science! Ein Projekt für Studierende mit Migrationshintergrund. In L. Huber, M. Kröger, H. Schelhowe (Hrsg.), Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen (S. S. 165–177). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Ulrich Heberger

7.8 Interkulturelle Öffnung in der Altenhilfe – optionale Aufgabe oder unvermeidbare strukturelle Herausforderung für eine ganze Branche?

Ulrich Heberger skizziert in diesem Kapitel, mit welchen Herausforderungen die Altenhilfe durch den demografischen Wandel konfrontiert ist und inwieweit interkulturelle Öffnung in Unternehmen der stationären und auch ambulanten Altenpflege seiner Meinung nach funktionieren kann und muss.

Nach einem Überblick zur geschichtlichen Entwicklung samt Darstellung der Axiome der Pflegeversicherung beschreibt er die heutige Situation der stationären Altenpflege mit den beiden entscheidenden Zielgruppen einer interkulturellen Öffnung im Unternehmen: das Personal und die Kundinnen und Kunden. Anhand mehrerer Beispiele legt er dar, welchen Problemen sich Organisationen im Wandel stellen müssen und welches Potenzial in der aktiven Gestaltung der Vielfalt in den Bereichen Personal und Kundschaft liegt.

Ausgehend davon, dass Kultur erlebt und erlernt ist, wird die Notwendigkeit des Erlangens und Lebens interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit, effektiv mit Menschen, die über andere kulturelle Hintergründe verfügen, umzugehen und zusammenzuarbeiten, von Seiten des Personals respektive der Institution gefordert. Anhand von Beispielen verdeutlicht er, dass bei der Gestaltung von kundenorientierten Lösungen kleinräumige, temporäre, jeweils am Bedarf und der Biografie der Kundinnen und Kunden orientierte Ansätze vonnöten sind. Der Vielfalt ihrer Ansprüche kann nur durch geschultes Personal entsprochen werden, das die Möglichkeiten der eigenen Vielfalt aktiv gestaltet und mit Sprach- als auch Sachverstand bei gleichzeitig hoher emotionaler Intelligenz agiert.

Der Autor kommt zu dem Schluss, dass die interkulturelle Öffnung in Unternehmen der Altenhilfe – orientiert am jeweils aktuellen gesellschaftlichen und individuellen Bedarf und gekoppelt mit gut geschultem Personal – unumgänglich ist, um das Unternehmen im Zuge eines konkurrenzorientierten Marktes sicher aufzustellen. Dabei muss man sich diese Öffnung als das Durchleben eines langfristigen Entwicklungsprozesses vorstellen.

7.8.1 Einführung

In einem Vortrag im Jahr 2012 in Ludwigshafen zum 20-jährigen Jubiläum der Alzheimer Gesellschaft Rheinland-Pfalz erklärte Frank Schirrmacher, Mitherausgeber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung FAZ: »Die Demografie ist eindeutig.« Schirrmacher erörterte in seinem Vortrag, dass die demografischen Weichen für die nächsten Jahrzehnte gestellt

sind. Alle Annahmen und ausweichend abwartenden Ausflüchte von Politiker und anderen Menschen im öffentlichen Leben, es könne auch anders kommen, seien unbegründet spekulativ. Das ist provokativ und gibt zu denken.

Die Demografie zeigt für Deutschland das Altern von großen Kohorten der geburtenstarken Jahrgänge an. Demnach werden ab dem Jahr 2020 30 % unserer Gesellschaft (Statistisches Bundesamt, 2009) älter als 60 Jahre sein. Tendenz steigend. Die Geburten gehen zurück oder stagnieren, da die Anzahl der Frauen, die im gebärfähigen Alter sind, sinkt. Ohne Zuzug aus anderen Ländern würde unsere Bevölkerung schrumpfen. Das alles lässt sich heute validieren und hochrechnen. Die Menschen, die im Jahr 2050 älter als 60 sind, sind bereits geboren. Die Form der Alterspyramide ist aktuell vergleichbar mit einem Baum oder Pilz und wird sich zu einer Säule verändern, wenn die Kuppe im Laufe der nächsten Jahrzehnte verschwindet (s. Abbildung 1). Entsprechend wird für das Jahr 2060 ein Rückgang der Bevölkerungsanzahl Deutschlands von einem Fünftel prognostiziert. Doch zuvor müssen die geburtenstarken Jahrgänge und damit die drohende »Altenlast« volkswirtschaftlich, lebenspraktisch und letztendlich pflegerisch überwunden werden.

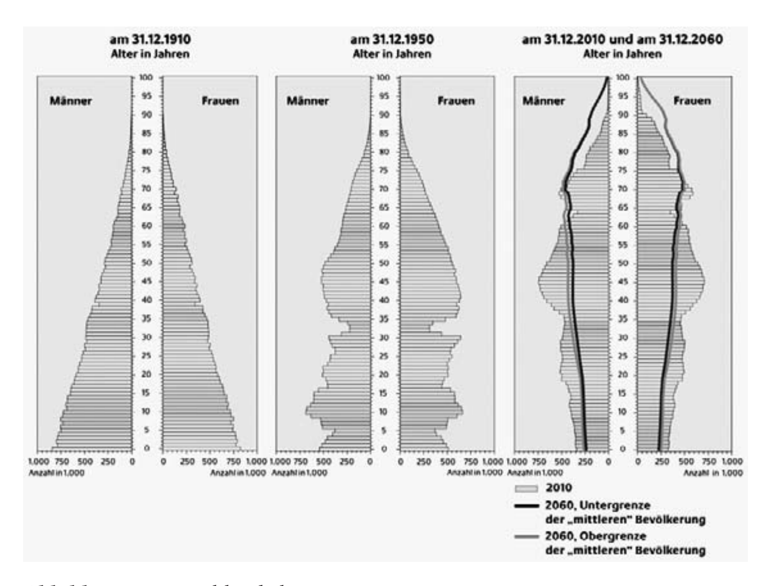


Abbildung 1: Deutschland altert

Somit kann man zu Beginn dieses Essays schon zu dem Ergebnis kommen, dass die interkulturelle Öffnung eine unumgängliche Aufgabe für alle Institutionen in der Altenhilfe sein muss und wird.

7.8.2 Entwicklung der Altenhilfe – ein Überblick

Um sich dem Themengebiet interkulturelle Öffnung in der Altenhilfe anzunähern, ist es unerlässlich, sich kurz mit der Geschichte dieses Aufgabengebietes zu beschäftigen.

Vor fünfundzwanzig Jahren noch bestand die klassische Unterteilung in Altenheime und Pflegeheime. Menschen wurden zu Hause überwiegend von Sozialstationen, hervorgegangen aus der Gemeindepflege, versorgt. Stieß die Sozialstation auf Grenzen, so kamen alte Menschen in Altenheime, sofern ein privates pflegerisches Umfeld fehlte oder nicht in der Lage war zu pflegen. Altenheime beherbergten Menschen, deren Alltagsfähigkeiten weitgehend eingeschränkt waren, ohne dass es grundsätzlich dazu eine Pflegeindikation gab.

In Pflegeheimen lebten Menschen, die überwiegend körperlich gepflegt werden mussten. Dabei konnte man prinzipiell von einer Zweiteilung ausgehen. Wer noch laufen konnte, konnte sich außerhalb des Bettes aufhalten, wer nicht mehr laufen konnte, blieb überwiegend im Bett. Diese Verkürzung mag heute zynisch wirken, wird dem Leser aber vermutlich von den meisten erfahrenen Pflegekräften und Mitarbeitern von Pflegeheimen bestätigt werden. Zu diesem Zeitpunkt gab es auch noch Dreibettzimmer. Folgen waren u. a. Hospitalisierungsphänomene und Rückzugstendenzen aus dem sozialen Geschehen bei den damaligen Bewohnerinnen und Bewohnern. Demenz spielte zu diesem Zeitpunkt eine untergeordnete Rolle – entsprechend existierten nur vereinzelte modellhafte Versorgungsansätze für Menschen mit Demenz.

Die zu erwartenden Folgen der Demografie waren offensichtlich: Die Kostenlast, die der Staat bei der Unterstützung der Bewohner zu begleichen hatte, die Heimkosten und die durch das Steigen des Durchschnittsalter zu erwartende zunehmende Anzahl der Menschen mit Demenz. Alle Faktoren waren in der Summe spannende zu gestaltende politische Aufgaben. Das Thema Steigerung der Lebensqualität der pflegebedürftigen Menschen sei hier nur ergänzend erwähnt.

Die Pflegeversicherung

Eine der Lösungen war die Einführung der Pflegeversicherung im Jahr 1995. Die Pflegeversicherung war ein neues Instrument, mit dem sich die Politik mutig den oben genannten Problemen stellte. Die Axiome der Pflegeversicherung wurden damals von Fachleuten erstaunt bewertet und als innovativ, umwälzend und richtungsweisend empfunden. In der Praxis wurde den Axiomen zu wenig Beachtung geschenkt, was heute die größten und spannendsten Veränderungen mit sich bringt.

Die drei Axiome waren »ambulant vor stationär«, »Teilkasko« und die »Einführung des Marktes«. »Ambulant vor stationär« sollte alle Bemühungen stärken, Menschen, die pflegebedürftig wurden, im eigenen häuslichen Umfeld zu belassen. Die stationäre Hilfe sollte nur noch zum Einsatz kommen, wenn alle anderen Mittel ausgeschöpft waren. Es sollte sich eine breite Vielfalt von Angeboten zu diesem Zweck entwickeln. Durch diese Strategie wurden Altenheime überflüssig und, wenn nötig, zu Pflegeheimen umgebaut. Pflegeheime veränderten sich in der Struktur zu Facheinrichtungen für Schwerpflegebedürf-

tige, Sterbende und zunehmend für Menschen mit Demenz. Das Axiom Teilkasko sollte zur selbstorganisierten Pflege animieren und so durch teilweise finanzielle Beteiligung die Pflegekosten reduzieren. Das entscheidendste Axiom ist aber für viele die Markteinführung. Ziel war es, dass sich eine Vielzahl von Angeboten entwickelt und dass die Qualität der Arbeit durch den entstehenden Konkurrenzdruck unter den Anbietern gesteigert wird. Entsprechend wird eine Flexibilität in der Preisgestaltung erwirkt.

Altenpflege heute

Die Situation heute stellt sich so dar, dass es neben einem sehr gut ausgebauten ambulanten Versorgungsnetz mit neuen Angeboten wie Tagespflege, Kurzzeitpflege, niederschwelligen Angeboten usw. eine Weiterentwicklung in der stationären Pflege gibt. Hausgemeinschaften mit kleinen Wohngruppen und neuerdings der Inklusion von alten Menschen mit Behinderung entwickeln sich ständig weiter. Die Qualität der Altenpflege hat sich um Welten gesteigert – damit aber auch die qualitativen und quantitativen Anforderungen an das Personal. So fehlen schon heute flächendeckend Pflegefachkräfte. Schenkt man den Veröffentlichungen aus Fachkreisen Glauben, wird der Fachkraftmangel alleine in dieser Branche eine der größten gesellschaftlichen Aufgaben werden. Durch die Markteinführung herrscht nun Konkurrenz in einer Branche, die immer noch versucht, an kooperative Vernetzungsansätze zu glauben. Durch die steigende Anzahl der Investoren, die im Verdrängungsmarkt weit über den Bedarf neue Einrichtungen erstellen, erhält aber die Konkurrenz unter den Einrichtungen eine neue Dimension. Die Einrichtungen (ambulant sowie stationär) konkurrieren um Kunden und Kundinnen sowie Personal.

Dieser kurze Überblick soll nun als Grundlage genügen, sich mit der Relevanz interkultureller Bemühungen zu beschäftigen.

7.8.3 Felder der interkulturellen Öffnung in der Altenpflege

Der Fokus wird nun auf die beiden Bereiche gerichtet, in denen sich interkulturelle Öffnung in der Altenhilfe abspielt. Anschließend folgen Gedanken zur nahen Zukunft.

Die wesentlichen Felder der interkulturellen Öffnung von Altenhilfe-Institutionen sind der Personalbereich, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfasst, und der Bereich der Kunden und Kundinnen, der aus Bewohnerinnen und Bewohner sowie deren Angehörigen besteht. Chronologisch folgt hier die Darstellung des Kundenbereiches dem des Personals. Durch die soziobiografisch interkulturelle Durchmischung der Mitarbeiterstruktur in Pflegeeinrichtungen hätte dieser Aspekt schon seit mehr als 20 Jahren einen großen Anteil im Personalmanagement haben müssen. Der Bereich der Kundinnen und Kunden gewinnt erst zunehmend an Bedeutung.

Fachkräfte und Mangel

Schon seit den 1980er Jahren gibt es immer Wellen, in denen der Personalbedarf deutlich höher ausfällt, als Fachkräfte verfügbar sind. Die Altenhilfe ist davon stets mitbetroffen. So

hat es mehrere Wellen des »Pflegenotstandes« gegeben. Da die Altenhilfe zu den Arbeitsgebieten gehört, die, angelehnt an die Tarife des öffentlichen Dienstes, zu den Arbeitsbereichen mit tendenziell niedrigem Lohnniveau gehört, verwundert es in unserer Gesellschaft wenig, dass in diesem Bereich überwiegend Frauen arbeiten. Eine weitere Gruppe von Mitarbeitern rekrutiert sich aus Menschen mit Zuwanderungsbiografie. Demnach setzt sich die Mitarbeiterschaft in Pflegebetrieben traditionell überwiegend aus Frauen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammen. Dieser Fokus wurde in den letzten Jahrzehnten zu wenig beachtet. Neben den daraus entstehenden Konflikten könnten sich enorme Möglichkeiten der Vielfalt ergeben, gerade für die alten Menschen von heute und die zukünftigen Generationen.

Interkultureller Alltag und aufkommende Konflikte

In der Beziehung Bewohner(innen) – Mitarbeiter(innen) kommt es immer wieder zu Konflikten, die Gestaltung fordern. In den folgenden Beispielen werden verschiedene Konflikte dargestellt.

Indische Realitäten

Es gab vor einiger Zeit ein Projekt, in dem aus Indien stammende Ordensschwestern in Deutschland eingesetzt wurden. Neben den Lebensumständen für diese Frauen stellte sich nach kurzer Zeit gerade bei den Menschen mit Demenz die dunkle Hautfarbe als problematisch heraus. Es lässt sich spekulieren, inwieweit die Sozialisation und Schulausbildung der Menschen vor 1945 eine so nachhaltig ablehnende Position verursacht hat und wie das »Zurückleben« in der eigenen Biografie von Menschen mit Demenz den Handlungsrahmen einschränkt. Die Realität aber war gnadenlos, die Frauen wurden von etlichen Bewohnern abgelehnt, worunter sie litten. Dazu kam der Kulturschock. Die Ordensschwestern beschrieben, dass in Neu-Delhi und den Slums, aus denen sie kamen »für das Geld einer Inkontinenzeinlage, eine Familie für eine Woche Essen gehabt hätte«. Warum die alten Menschen mit so einem riesigen finanziellen Aufwand am Leben gehalten wurden, wo in Indien Diabetiker keine dreißig Jahre alt würden, ließ sich von diesen Frauen nur mit Mühe nachvollziehen. Die eigene Auseinandersetzung eines solchen subjektiv erlebten einprägsamen Beispiels macht die Vielschichtigkeit der möglichen Konfliktfelder deutlich. Persönliche Ablehnung und kulturelle Ungleichheiten zeigen auch das folgende Beispiel jüngster Zeit.

Pflege im Kreise der Familie in Siebenbürgen

In einem Projekt der Integration rumänischer Fachkräfte in Pflegeeinrichtungen zeigt sich nach deren Anreise großes Unverständnis, warum in Deutschland alte Menschen nicht zu Hause leben wie in deren Herkunftsgebiet Siebenbürgen. Einen Schritt weitergedacht werden diese Fachkräfte irgendwann vor der Konsequenz ihrer Entscheidung stehen – nämlich, dass sich mit dem Auswandern nach Deutschland die Versorgungsstruktur ihrer eigenen Eltern ebenfalls ändern wird.

Gleiches Recht für alle

Spannende Konflikte entstehen in der jüngsten Zuwanderungsdebatte: Aus den Bemühungen von Spitzenverbänden und Trägern motiviert, wird diskutiert, ausländische Fachkräfte aus ganz Europa zu akquirieren. In dem Bemühen, genügend Fachkräfte zu haben, werden viele Kräfte und finanzielle Mittel gebunden, Fachkräfte anzuwerben und zu integrieren. Die Konflikte entstehen aus einer unbeachteten Richtung. Altgediente Mitarbeiter, wie z. B. Frauen aus dem Kreis der Spätaussiedlerinnen, monieren – mit nachvollziehbarer Intention – dass sich um sie bei ihrer Anreise niemand in diesem Maße bemüht hat. Ihre Anerkennung wurde damals nicht in gleichem Maße forciert und unterstützt. Die Hierarchie und Ausgrenzung bekommt damit neue Dimensionen.

Folgerungen

Diese drei Beispiele zeigen nur einen Ausschnitt möglicher Konflikte. All diese Konflikte belasten die Zusammenarbeit im Team. Interkulturelle Öffnung muss sich diesen Konflikten stellen. Der erste Schritt ist das Erkennen und Annehmen dieser Themen. Als zweiter Schritt sollte die Aufarbeitungsarbeit über Methoden wie Supervision und betriebliche Maßnahmen folgen. Das Management wird in Zukunft an interkultureller Kompetenz nicht mehr vorbeikommen, um Führungsaufgaben zu erfüllen.

In der Mikrostruktur des Teams zeigen sich Konflikte oft in der Vermeidung. Auch hier ein Beispiel zur Verdeutlichung: In der Supervision eines Teams, das Teilnehmer aus acht Nationen hatte, äußerte eine Teilnehmerin bei der Annäherung an den Konflikt: »Wir haben keine Konkurrenz, in Weiß sind wir alle gleich …« Wie viel Vermeidung und unterschwellige Gefühle von Unsicherheit bis Rassismus sich in dieser Aussage wiederfinden, kann man erahnen. Der Fortgang der Supervision war sehr aufregend.

7.8.4 Vielfalt als Chance

Worin bestehen aber die Chancen und Möglichkeiten von solch zusammengesetzten Teams? In einer Gesellschaft, in der Zuwanderung zum Alltag geworden ist, kann der Kontakt im Kleinen die Möglichkeiten beschleunigen, die im Großen Jahrzehnte dauern könnten. Dazu gehört, die Vielschichtigkeit von Fremdem und Fremden zu erkennen; zu sehen, dass die Generationenfolge, also die Veränderung von Lebensstilen, die Personen verändert; Menschen kennenzulernen in ihrem Kontext; Normalitätsregeln neu zu definieren und zu leben – das sind Möglichkeiten, die bei einem Klima des Zulassens im Unternehmen neue Dimensionen der Zusammenarbeit entwickeln lassen können. Der Preis ist allerdings die Auseinandersetzung und letztlich eine neue und veränderte Einstellung des Managements von Pflegeeinrichtungen. Die eingangs erwähnte Konkurrenz, die sich aus der Einführung des Marktes ergibt, macht aber eine neue Beweglichkeit notwendig. Die Potenziale liegen eben auch im erheblichen Ausmaß des Zuzugs.

Vielfalt auch in den Angeboten

Ein weiterer Aspekt ist die Vielfältigkeit der Angebotsstrukturen, die durch eine Öffnung hin zur Vielfältigkeit entstehen kann. Zum Beispiel wurde in an die Einrichtungen eines Pflegeheimträgers angegliederten Restaurants die Entscheidung getroffen, Buffets für Sonderveranstaltungen »schweinefleischfrei« anzubieten und Schwein nur als Bestelloption anzubieten.

Immer mehr Veranstaltern ist es peinlich, wenn ihr Buffet von geladen Gästen nicht verzehrt werden kann, weil es Essen enthält, das sie nicht essen können. Dabei spielt sicher auch die Zubereitung eine Rolle, die man transparent machen kann. Das gleiche gilt auch für vegetarisches Essen. Die Zeiten, in denen Köche der genannten Restaurants als Fond für den Kartoffelsalat Fleischbrühe verwendeten, sind vorbei. Danach gefragt schätzen viele Restaurantgäste diese Veränderung. Das alles geschieht aus Respekt. Diesen Wert durch das Personal zu transportieren bedarf es vieler Schulungen! Interkulturelle Öffnung ist somit nicht nur ein Baustein der Organisations-, sondern auch der Personal- und Teamentwicklung.

Vielfalt als Möglichkeit, das Leben zu bereichern und von Attributen hin zu einer persönlich erweiterten Sichtweise zu kommen, ist nicht nur eine wesentliche Grundhaltung, wenn man mit anderen Menschen arbeiten will, sondern sollte unter Mitarbeitern, die der gleichen Sache dienen, nämlich sich um alte Menschen zu kümmern, zum professionellen Handlungsrepertoire gehören. Dies muss fachlich kompetent geschult werden.

Beziehungen pflegen – Arbeiten mit Kulturen

In der Beziehung Mitarbeiter(innen) – Bewohner(innen) spielt interkulturelle Öffnung eine, sich aus modernen Pflegeansätzen ergebende, große Rolle. Seit Jahren hat man erkannt, dass an der Biografie des Einzelnen kein Weg vorbeiführt. Will man den besonderen Wünschen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Bewohner entsprechen, muss man sich auch mit deren Vergangenheit befassen. Heute wird Pflege sehr umfassend geplant. Die Zeiten, in denen man »aus dem Bauch« mit hohem altruistischen Ansatz gepflegt hat und danach aufschrieb, was getan wurde, sind vorbei. Heute steht die anamnestische Planung vor der Pflege. Heute schaut man zuerst: Wie stellt sich die Person dar, welche Einschränkungen sind vorhanden, welche Fähigkeiten sind erhalten und was wünscht sich die Person? Darauf aufbauend plant man sämtliche Interventionen, um ihr gerecht zu werden.

Mit seinem Kulturmodell stellte Clyde Kluckhohn dar, dass Kultur erlernt und erlebt wird. In der Folgerung kann man zur Annahme kommen, dass Kultur identitätsstiftend ist. Somit wiederum ist biografisches Arbeiten auch immer ein Arbeiten mit Kultur, in speziellen Fällen vergangener Zeiten. Ein wichtiger Fokus für die Schulung der Mitarbeiter sollte daher zukünftig auf den Aspekt der interkulturellen Zusammenhänge gelegt werden. Die Mitarbeiter müssen sensibel werden für die Sichtweise der Bewohner und gleichzeitig deren Biografie im Auge behalten.

Das ist nicht immer leicht, weil nicht selten Menschen mit Demenz in der frühen Erkrankungsphase fiktive Bilder von sich entwickeln. Diese Bilder werden aber von ihnen als real erlebt und konfrontieren die Familie wie die Mitarbeiter. Hier ein Beispiel aus einer

Beratungssituation: Die Ehefrau eines Mannes mit Demenz berichtete, dass bei Spaziergängen mit ihrem Mann im Dorf Menschen, denen sie begegneten, ihrem Mann gegenüber militärisch salutierten. Verwundert fragte sie die Personen, warum sie das machten. Diese meinten, ihr Mann hätte behauptet, er sei im Krieg Fliegergeneral gewesen. Vermutlich hatte er, als seine Erkrankung begann, in seinem Umfeld bemerkt, dass ihm der Respekt nicht mehr in vollem Umfang gezollt wurde, und hat sich die Geschichte erdacht. Er hat sie wohl im Verlauf der Erkrankung so stark internalisiert, dass sie für ihn real wurde. In der letzten Phase salutierte er auf dem Balkon, wenn Flugzeuge vorbeiflogen. Die Arbeit im interkulturellen Kontext erschwert sich in der Altenpflege somit zudem durch den Aspekt der eventuellen Fiktion.

Das Einzige, was beständig ist, ist die Veränderung

Deutschland hat sich verändert. Mit der Zeit werden auch die zugezogenen Menschen älter und hochaltrig. Mittlerweile erreichen viele Menschen – mit und ohne Migrationshintergrund – ihr achtes und neuntes Lebensjahrzehnt. Frank Schirrmacher (2004) prognostiziert in seiner Veröffentlichung »Das Methusalem-Komplott« einen »age quake«, ein Altersbeben, das den enormen Anstieg der alten Altersgruppe für viele Länder beschreibt.

Gerade in den sechziger und siebziger Jahren zugezogene ehemalige Gastarbeiter, die hier geblieben sind und ihre familiären Netzwerke hier aufgebaut haben, kommen nun in die Altersgruppe, bei denen auch Pflegebedürftigkeit eintreten kann. Auch die Familienstrukturen in den Folgegenerationen haben sich in Deutschland verändert. Will eine Familie ein einträgliches Auskommen haben, sind heute meist beide Partner gezwungen zu arbeiten. Dadurch verändern sich familiäre Netzwerke. Immer mehr rückt die außerfamiliäre Fremdpflege in den Fokus. Nun stellen sich hier zusätzlich zu bewältigende Aufgaben. Wie wichtig ist die Verfügbarkeit von Sprache, wie sehr ist Wissen zu generieren über kulturelle Besonderheiten, welche Rolle spielt die Religion, welche Essgewohnheiten sind zu beachten usw. Alle diese Punkte müssen in einem biografisch-interkulturellen Ansatz bedacht werden.

Vielfalt der Kulturen – Vielfalt der Erwartungen

Eine Würdigung bei gleichzeitiger kritischer Distanz gegenüber Ansätzen, die darin liegen, so viel Wissen über und Ausrichtung auf andere Landeskulturen wie möglich zu generieren, scheint sinnvoll. In vielen Projekten wird ein muslimischer Gebetsraum eingerichtet und halal gekocht – in der Annahme, das wäre gut für Muslime.

Nun stellt sich jedoch ein grundsätzliches Problem in der Unterschiedlichkeit der Menschen mit Zuwanderungsbiografie. In Deutschland leben Gastarbeiter der ersten, zweiten und dritten Generation, Asylanten, Flüchtlinge, Spätaussiedler, Menschen, die im Rahmen der Freizügigkeit in die EU gekommen sind, Menschen, die im Rahmen von industrieller Anwerbung z. B. der IT-Branche aus Indien gekommen sind, Amerikaner, die wegen des Militärs hier leben, Menschen aus Fernost, Delegierte in der Industrie usw.

Würde man alleine der kulturellen Vielfalt der Menschen aus muslimischen Ländern in pflegerischer Hinsicht gerecht werden wollen, wäre eine Flexibilität gefordert, die viele

Einrichtungen nicht leisten könnten. So zeugt der Ansatz, sich plakativ mit anderen Kulturen oder Religionen zu beschäftigen, von gutem Willen und ist daher zu würdigen.

Aufgrund der dargestellten Situation scheint der kleinräumige, temporäre Ansatz das Mittel der Wahl zu sein, um individuell auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen zu können.

7.8.5 Fazit und Ausblick

Es ist davon auszugehen, dass die Kommunikationsfähigkeit der alt gewordenen Menschen der ersten Generation der Gastarbeiter in der deutschen Sprache sich mit zunehmendem Alter und etwaiger Demenz vermindern wird. So wird die Muttersprache Basis der Kommunikation in der Pflege – vielleicht werden auch kulturell und historisch geprägte Grenzen von Körperlichkeit bei der Körperpflege eine Rolle spielen. Zum Beispiel wäre es momentan nicht denkbar, dass ein Mann eine muslimische Frau pflegerisch versorgt. Schon bei der zweiten Generation wird sich die Kommunikationsfähigkeit völlig verändern, weil sie – auch wenn sie in Muttersprachlerklassen in die Schule gingen – zweisprachig erzogen wurden. Hier ist der Sprachverlust der deutschen Sprache nicht zu erwarten.

Demnach ist eine regionale Analyse notwendig. Wer lebt in einer Region? Wie viele Menschen mit demselben Hintergrund leben dort und was wird voraussichtlich notwenig sein, um eine mögliche Pflegesituation zu unterstützen? Sollte es quantitativ Sinn machen, kann man institutionelle Lösungen finden. Wenn nicht, bietet das Instrument der biografisch-interkulturellen Betrachtung eine gute Möglichkeit, für den Einzelfall angemessene Angebote zu gestalten.

Die Tendenzen, für alle kulturellen und religiösen Ausrichtungen Breitenlösungen zu finden, sind aufgrund dieser Betrachtung zu hinterfragen.

Wie kann man nun institutionell reagieren? Mittlerweile gibt es in Europa einige vielversprechende Ansätze, Menschen in kleineren Wohngruppen zu beherbergen. In diesen Wohngruppen kann man für eine spezifische Gruppe eine temporäre Lösung anbieten, die – wenn die Thematik sich verändern sollte – mit wenig Aufwand wieder verändert werden kann. Ein Beispiel dafür wird im Best-Practice-Teil dieses Kapitels gegeben.

Nun zurück zur einleitend geäußerten These: Der Markt zeigt zwei Tendenzen. Viele Träger bauen nach wie vor große Einrichtungen mit bis zu 150 Betten. Wenn sich diese Einrichtungen auf dem Markt positionieren wollen, kommt es immer häufiger zu marktorientierten, werbetechnischen Ausrichtungen. Oft werden hier auch interkulturelle Öffnungstendenzen vermarktet. Hier ist eine genaue Betrachtung gefragt. Neben oft ernsthaften Bemühungen gibt es aber leider auch genauso viele Ansätze, die leider nicht das einhalten können, was sie versprechen. Perfekt durchdachte Konzepte sind selten.

Es verwundert, dass das biografische interkulturelle Arbeiten heute noch nicht zum Standard jeder Pflegeeinrichtung (ambulant wie stationär) gehört. Interkulturelle Weiterbildung ist im Pflegebereich noch nicht angekommen und noch nicht flächig im Bewusstsein. Vermutlich liegt es unter anderem daran, dass es oftmals einer bestimmten Anzahl an Anfragen bedarf, damit man sich neuen Kundinnen und Kunden zuwendet.

Sichtbar wurde dies an der Ausrichtung auf Menschen mit Demenz. Während sich in Amerika in den siebziger Jahren schon ein Bewusstsein hierfür entwickelte, wurde in Deutschland in den Achtzigern begonnen, darüber nachzudenken. Ins breite Bewusstsein kam dieses Krankheitsbild erst mit dem Jahrtausendwechsel, als das durchschnittliche Lebensalter einen Stand erreicht hatte, bei dem die Demenz als Folge von Hochaltrigkeit nicht mehr wegzureden war. Somit ist die Frage zu diskutieren, ob überhaupt eine pauschale breitenaspektorientierte interkulturelle Öffnung dieser Branche – wie z. B. mit detaillierten Fakten zum Islam – vonnöten ist.

Wenden wir zukünftig die wertvollen und wirkungsvollen Instrumentarien der Biografiearbeit, angereichert mit interkulturellem Basiswissen, an, führen sie gekoppelt mit Sach- und Sprachverstand zu einem individuellem, dem einzelnen Menschen gerecht werdenden Umgang in der Altenpflege.

Diese Sichtweise scheint zum momentanen Zeitpunkt durch kleinräumige, temporäre Lösungsansätze zu einem wünschenswerten Ergebnis zu führen. Veränderung und Wandel bestimmen das zukünftige Geschehen. Welche Handlungsoptionen richtungsweisend und angemessenen sein werden und welchen Herausforderungen es sich zu stellen gilt, wird die Zukunft zeigen. Offen und aufmerksam müssen wir dem entgegensehen.

Literatur

Andres, G., Bille, H., Straub, F. (2000). Alzheimer. Eine Krankheit verstehen und annehmen. München: Urban u. Fischer.

Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege/Kuratorium Deutsche Altershilfe (2002). Für eine kultursensible Altenpflege – Eine Handreichung. Köln.

Edding, C. (2000). Agentin des Wandels. Der Kampf um Veränderung im Unternehmen. München; Gerling Akademie Verlag.

Goffman, E. (1972). Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.

Gronemeyer, R. (1989). Die Entfernung vom Wolfsrudel. Düsseldorf: Claassen.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2006). Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Knobling, C. (1998). Konfliktsituationen im Altenheim. Eine Bewährungsprobe für das Pflegepersonal. Freiburg/Br.: Lambertus.

Kroeber, A. L., Kluckhohn, C., Untereiner, W. (1952). Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books.

Morton, I. (2002). Die Würde wahren. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pörtner, M. (2005). Alt sein ist anders. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, J., Köck, C. (Hrsg.) (2011). Interkulturelle Kompetenz (Culture Communication Skills). Stuttgart u. München: Edu Media.

Schirrmacher, F. (2004). Das Methusalem-Komplott. München: Karl Blessing.

Statistisches Bundesamt (2009). Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204099004.pdf?__blob=publicationFile (29.10.2013)

Witterstätter, K. (1999). Soziologie für die Altenarbeit. Freiburg/Br.: Lambertus.

Witterstätter, K. (2000). Soziale Sicherung. Neuwied: Luchterhand.

8

Interkulturelle Öffnung in der Wirtschaft

Glaube nicht,
es muss so sein,
weil es so ist und immer war.
Unmöglichkeiten sind Ausflüchte steriler Gehirne.
Schaffe Möglichkeiten!

Hedwig Dohm

Ute Clement

8.1 Interkulturelle Öffnungsprozesse in der Wirtschaft

Im Zeitalter der Globalisierung stellt sich immer dringlicher die Frage, wie Unternehmen global wirtschaftlich tätig sein und trotz der vielen Unterschiede erfolgreich handeln können. Der vorliegende Beitrag beschreibt verschiedene Typologien grenzübergreifender Unternehmen und unterschiedliche interkulturelle Konstellationen innerhalb von Unternehmen, die jeweils große Relevanz für die möglichen Handlungsoptionen haben. Die Entwicklung einer interkulturellen Sensibilität, die befähigt, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu benennen, ist eine Voraussetzung für effektive interkulturelle Lernprozesse, die auch auf einem differenzierten Kulturmodell beruhen. Ziel dieses Lernens ist das erfolgreiche Interagieren in interkulturellen Situationen, z. B. durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie des Style-Switching. Die gesteigerte interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten erlaubt es, geeignete Kommunikationsformen und Rahmenbedingungen zu etablieren und macht das wirtschaftliche Unternehmen letztendlich langfristig erfolgreich. Ein historisches Beispiel solchen Erfolges stellt der Zisterzienserorden mit seiner raschen Verbreitung dar.

8.1.1 Einleitung

In Citeaux gründete Robert von Molesme 1098 ein Kloster mit dem Ziel, die Regeln der Benediktiner zu reformieren. Bereits in den Jahren 1113–1115 gab es eine Reihe von Tochtergründungen. 1119 wurde mit einer päpstlichen Bulle die verfassungsgebende Schrift Carta Caritatis anerkannt. Der Zisterzienserorden war entstanden.

Um das Jahr 1300 hatten sich die Zisterzienser in alle wichtigen Länder Europas ausgebreitet. Inzwischen gab es mehr als 650 Niederlassungen. Der Orden verfügte über wirtschaftlichen Wohlstand und ausgedehnte Ländereien (Schneider, 1986). Dieser rasante Aufstieg lässt sich als ein frühes Beispiel gelungener Globalisierung verstehen. Wie konnte das in einer Zeit ohne E-Mails, ohne Videokonferenzsysteme und mit sehr eingeschränkten Reisemöglichkeiten gelingen?

Wie kann man global wirtschaftlich tätig sein und trotz der vielen interkulturellen Differenzen auf die Gemeinsamkeiten bauen und so erfolgreich handeln? Wie können interkulturelle Öffnungsprozesse gelingen?

Bis in die 1980er Jahre waren interkulturelle Unterschiede insbesondere in solchen organisationalen Kontexten relevant, in denen man Güter exportieren oder importie-

ren wollte. Fragestellungen lauteten etwa: »Wie verkauft man Landmaschinen in Saudi Arabien? Wie Autos in China?« Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wurden und werden ins Ausland entsandt, günstigstenfalls für das entsprechende Land vorbereitet und nach einiger Zeit wieder ins Stammhaus integriert. Im Mittelpunkt stand und steht die Vorbereitung einzelner Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auf eine spezifische Kultur. Trainiert und gelernt wird die individuelle Anpassungsfähigkeit an die kulturellen Bedingungen des Gast- bzw. Entsendungslandes.

Mit Beginn der 90er Jahre hat sich der Blick stärker in Richtung gemeinsamer Industrialisierung und globaler Wertschöpfung gewendet. Nicht mehr nur der Austausch von Waren, sondern gemeinsames Arbeiten in Projekten, Produktionseinheiten und organisatorischen Einheiten ist nun das Thema. Der Fokus verschiebt sich von der Transaktion hin zu Kooperation und gemeinsamer Wertschöpfung.

Die Frage, wie Mitglieder verschiedener Kulturen zusammenarbeiten, hat damit an Relevanz gewonnen. Ging es vorher eher um unterschiedliche Arten, zu verhandeln, und die verschiedenen Möglichkeiten, eigene Interessen durchzusetzen, so interessieren nun vor allem unterschiedliche Arbeitsstile, grundlegende Werte der Kooperation und die Art der Kommunikation im Team. Das erfordert zum einen von jedem Individuum interkulturelle Kompetenz. Darüber hinaus bedarf es auch einer organisationalen Kompetenz, mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen umzugehen, diese effektiv zu integrieren und gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen.

Organisationen und Unternehmen haben sehr unterschiedliche Ausgangspunkte, um interkulturelle Öffnungsprozesse zu gestalten. Auf der einen Seite arbeiten Menschen sehr effektiv zusammen, obwohl sie sich noch nie persönlich gesehen haben (Beispiel IT-Branche). So arbeiten transnationale Teams scheinbar mühelos in Arbeitsgruppen rund um den Globus und halten Telefonkonferenzen in englischer Sprache ab. Auf der anderen Seite gibt es Organisationen, in denen es vielen Mitarbeitenden schwerfällt, in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Es besteht eine geringe Diversity in den Führungsebenen und es wird als einfacher empfunden, lokal und standortgebunden mit einem Team in Ruf- und Sichtweite zu arbeiten. Diese unterschiedlichen Ausprägungen gibt es nicht nur im Vergleich zwischen Unternehmen und Organisationen, sondern auch innerhalb großer Unternehmen. So sind die Produktionsbetriebe häufig lokal organisiert, während die Finanz- und Vertriebsbereiche des gleichen Unternehmens global agieren.

Angesichts der rasanten gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, welche zu einer Zunahme des Kontakts mit anderen Kulturen führen (Kommunikationstechnologien, Transportmöglichkeiten), stellt sich – sollte man annehmen – eine gesteigerte interkulturelle Kompetenz und Sensibilität quasi von selbst ein. Dies ist aber kein automatischer Prozess (Langenbacher, 2010). Die interkulturelle Öffnung und der Aufbau interkultureller Sensibilität und Kompetenz müssen nach wie vor bewusst gestaltet werden. In einer globalisierten Wirtschaft sind es jedoch nicht nur ethische Imperative, die Initiativen in dieser Richtung begründen. Interkulturalität ist ein Schlüsselfaktor für den Erfolg glo-

bal agierender Unternehmen. Mit Interkulturalität ist hier die Fähigkeit gemeint, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in der Zusammenarbeit zu finden, diese zu stärken, Unterschiede zu nutzen und in der Organisation entsprechende Strukturen zu schaffen, die interkulturelles Handeln erleichtern.

8.1.2 Die Typologie grenzübergreifender Unternehmen von Bartlett und Ghoshal

In ihrem Standardwerk »Managing across Borders. The transnational solution« unterscheiden Bartlett und Ghoshal (1999) vier unterschiedliche Konfigurationen grenzübergreifender, internationaler Unternehmen. Dabei werden folgende Gesichtspunkte einbezogen:

– die Unabhängigkeit der dezentralen Organisationseinheiten von der Zentrale, inklusive der zur Verfügung stehenden Ressourcen, um auf lokale Gegebenheiten reagieren zu können;
– das Ausmaß der administrativen Integration zwischen Zentrale und dezentralen Organisationseinheiten sowie der Standardisierung der Prozesse (also das Ausmaß der zentralen Kontrolle bezüglich Entscheidungen, Kostenkontrolle und Synergieeffekten).

1. Die *multinationale Organisation* zeichnet sich durch die Präsenz in mehreren Ländern aus. Sowohl die Verbindungen zwischen Zentrale und dezentralen Organisationseinheiten sind schwach ausgeprägt als auch die Prozesse wenig integriert. Die dezentralen Organisationseinheiten verfügen über weitreichende Freiheiten bezüglich des Einsatzes ihrer Ressourcen. Ziel ist eine möglichst hohe Fähigkeit, auf lokale Opportunitäten reagieren zu können.
2. Die *internationale Organisation* konzentriert ihre Ressourcen und Investitionen im Heimatmarkt. Grenzübergreifende Aktivitäten beschränken sich meist auf den Export von Produkten und den Import von Teilen oder Dienstleistungen. Die Integration der Prozesse und die Kontrolle der dezentralen Organisationseinheiten ist stärker ausgeprägt, dennoch verfügt die Peripherie über weitreichende Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf die eigenen Ressourcen. Ziel ist es, die Differenzen zwischen unterschiedlichen Märkten (Preise) optimal auszunutzen.
3. In einer *globalen Organisation* sind die meisten der strategischen Ressourcen zentralisiert und die Prozesse, Entscheidungen und Operationen der dezentralen Organisationseinheiten werden in erster Linie von der Zentrale kontrolliert. Der relevante Markt wird als global, dezentrale Organisationseinheiten und Prozesse als »Pipelines« zum globalen Marktauftritt verstanden. Das übergeordnete Ziel ist die Standardisierung und Effektsteigerung der wertschöpfenden Prozesse.
4. Eine *transnationale Organisation* stellt sich viel komplexer dar. In ihr wird der Unterschied zwischen Zentrale und Peripherie zunehmend verwischt. Obwohl die Zentrale hier immer noch wichtig ist, haben dezentrale Organisationseinheiten oft weitreichende Ressourcen, um sich auf nationale Gegebenheiten und Geschäftsmöglichkeiten einzu-

stellen, und übernehmen verantwortlich Funktionen für die Gesamtorganisation, die in den ersten drei Konfigurationen von der Zentrale ausgeübt werden. Es bestehen eine viel höhere Interdependenz und ein intensiverer Austausch zwischen den unterschiedlichen Organisationseinheiten.

Bartlett und Ghoshal (1999) betonen, dass die verschiedenen organisationalen Konfigurationen unterschiedliche Steuerungs- und Managementmodelle benötigen. Mit steigender Internationalisierung steigt die Anforderung an die Flexibilität der Steuerungsmodelle. Auf der Ebene der Mitarbeiter, Mitarbeiterinnen und Führungskräfte bedeutet eine Zunahme an grenzübergreifenden Aktivitäten eine Zunahme der Exposition gegenüber unterschiedlichen Kulturen und der Notwendigkeit, effektiv auch in anderen kulturellen Kontexten zu handeln.

8.1.3 Interkulturelle Konstellationen in Unternehmen: ein Streifzug

Internationale Teams an unterschiedlichen Orten

Der Unterscheidung von Bartlett und Ghoshal folgend, finden sich multinationale, verteilte Teams, welche über Landes- und Zeitzonengrenzen hinweg effektiv und erfolgreich kooperieren. Der aktuelle Aufenthaltsort der Teammitglieder spielt eine untergeordnete Rolle, und ob man einen Kollegen oder eine Kollegin schon einmal »zu Gesicht« bekommen hat, ebenfalls.

Hier sind ähnliche Biografien und Ausbildungen, die Teilhabe an einer globalisierten Medienlandschaft und veränderte Einstellungen gegenüber »Fremdheit« einer vor allem jüngeren Generation von Bedeutung. Dies erleichtert es, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und sich auf gemeinsame Regeln und Werte zu einigen. Die Zusammenarbeit wird durch klare Regeln für die Kommunikation, klare Vorgaben bezüglich der aktuellen Aufgabe und durch einheitliche Prozesse der Zusammenarbeit erleichtert. Klare Kommunikationsformate erleichtern die Zusammenarbeit. So ermöglichen diese beispielsweise eine Vereinfachung des Blicks auf Sachebene und Inhaltsebene: gleiche Struktur von Telefonkonferenzen, verlässlich wiederkehrende Face-to-face-Meetings, die ebenfalls einer vereinbarten, aber standardisierten Struktur folgen. Diese Struktur bewirkt eine Freiheit, sich inhaltlich auseinandersetzen zu können. Die hohe Standardisierung der Kommunikation erleichtert es, heterogene kulturelle Hintergründe zu integrieren.

Im Spannungsfeld Zentrale – Dezentrale

Immer häufiger werden auch ganze Geschäftszweige und Teams in andere Länder verlagert. Waren diese zuvor in der Zentrale angesiedelt, so sollen durch die Verlagerung neue Märkte erschlossen oder positive Kosteneffekte erzielt werden. War die Zentrale der »kulturelle Nabel« des Unternehmens und damit stilprägend, so müssen nun die Anforderungen einer Kommunikation über unterschiedliche Zeitzonen hinweg bewältigt werden.

Neue Führungskräfte bringen einen anderen Managementstil in das Unternehmen. Die unterschiedlichen Arbeits- und Problemlösungsstile der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen müssen als valide akzeptiert und effektiv integriert werden. In diesen Fällen steht die Fähigkeit der Organisation, Gemeinsamkeiten zu finden und Unterschiede wertschätzend integrieren zu können, auf dem Prüfstand.

Ein relevanter Faktor ist dabei die Vorbereitung beider Seiten auf die neue Situation. Es genügt z. B. nicht, eine Führungskraft aus einer dezentralen Einheit auf den Einsatz in der Zentrale interkulturell vorzubereiten, sondern auch die dortigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sollten vorbereitet werden.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Eine chinesische Führungskraft wurde interkulturell auf den Einsatz in der Zentrale in Deutschland vorbereitet. Das Team in Deutschland dagegen nicht. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten große Mühe, mit dem aus ihrer Sicht kleinteiligen und autoritären Führungsstil zurechtzukommen.

Auslandsgesellschaften

Ein anderer Typus der Internationalisierung von Organisationen beruht auf der Verlagerung der Produktion in Niedriglohnländer und die Nutzung von Standortvorteilen. In diesen Fällen kommt es selten zu einer Öffnung gegenüber unterschiedlichen Kulturen, denn die interkulturelle Kommunikation beschränkt sich weitgehend auf das Managementteam vor Ort. Dem Produktionsleiter oder der Produktionsleiterin, der/die häufig die gleiche Nationalität wie der Stammsitz der Firma hat, wird ein einheimischer Werksleiter oder eine einheimische Werksleiterin zur Seite gestellt. Diese/r kommuniziert in der Steuerung des Werks mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, welche die gleiche Nationalität, Muttersprache und kulturelle Prägung besitzen wie er/sie selbst. Die interkulturellen Lerneffekte für die Zentrale sind folglich meist gering.

Lokale Teams in Großunternehmen

Innerhalb von Großunternehmen finden sich auch Organisationseinheiten, die hauptsächlich regional organisiert sind. Im Rahmen ihrer Aufgabe haben diese nur eingeschränkt Kontakt mit Menschen aus anderen Professionen oder Regionen. Vielleicht kommen Einzelteile des Produkts oder bestimmte Serviceleistungen aus dem Ausland, abgesehen davon gibt es aber eine homogene Belegschaft mit stark regionaler Prägung. Gerade in weitreichenden Internationalisierungsinitiativen – wenn beispielsweise die Unternehmenssprache auf Englisch umgestellt wird – ist es von zentraler Bedeutung, diese Teams zu berücksichtigen, um ihren Anschluss an die Kommunikation zu gewährleisten.

Um nun in dieser Landschaft unterschiedlichster Anforderungen an interkulturelle Öffnungsprozesse Orientierung zu finden, bedarf es einiger Modelle zur Beschreibung interkultureller Differenzen. Zunächst sollten – abhängig von der jeweiligen Perspektive – die bestimmenden Dynamiken innerhalb der Teams und Organisationen verstanden werden. Dies ist die Grundlage für die anschließende Gestaltung von Öffnungsprozessen.

8.1.4 Interkulturelle Sensibilität: die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen

Das *Developmental Model of intercultural Sensitivity* (DMIS) von Bennett (1993) beschreibt unterschiedliche Muster im Umgang mit interkulturellen Unterschieden. Obwohl es auf Individuen zugeschnitten ist, lassen sich die beschriebenen Muster auch auf der Ebene von Teams und Organisationen beobachten. Das Modell unterscheidet sechs Entwicklungsstufen interkultureller Sensibilität, die als die Fähigkeit definiert ist, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und zu erfahren, und umfasst damit die Bereitschaft, kulturelle Unterschiede wertschätzend zu akzeptieren. Die Entwicklung vollzieht sich entlang eines Kontinuums, welches von *ethnozentrischen* zu *ethnorelativen* Entwicklungsstufen reicht. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf den Umgang mit kulturellen Unterschieden (s. Abbildung 1).



Abbildung 1: Die Stufen der Entwicklung interkultureller Sensibilität nach Bennett (1993)

Die kulturellen Unterschiede werden in ethnozentrischen Entwicklungsstufen als eine implizite oder explizite Bedrohung für die eigene kulturelle Orientierung wahrgenommen. Auf ethnorelativen Entwicklungsstufen gelingt es, Unterschiede im Verhalten auf Unterschiede in der kulturellen Prägung zurückzuführen und diese als valide zu akzeptieren. Es besteht dann die Bereitschaft, den kulturellen Kontext von Verhalten, Werten und Normen anzuerkennen und in den eigenen Entscheidungen, Bewertungen und Verhaltensweisen zu berücksichtigen. Die Unterstufen kennzeichnen jeweils den dominanten Umgang mit kulturellen Unterschieden:

- Ablehnung bzw. Verleugnung: Die Existenz kultureller Unterschiede wird verleugnet. *(Es genügt, wenn wir uns auf gemeinsame Ziele einigen.)*
- Abwehr: Die eigene Kultur wird als überlegen und normativ angesehen. Andere Kulturen werden abgewertet. *(Ich bin gespannt, ob das die kleinen Chinesen hinbekommen.)*
- Minimierung: Kulturelle Unterschiede zur *eigenen* Kultur, welche immer noch als zentral angesehen wird, werden minimiert. *(Am Ende des Tages sind wir doch alle Menschen!)*
- Akzeptanz: Die Existenz kultureller Unterschiede wird akzeptiert. *(Unsere Arbeitsstile im Team sind unterschiedlich.)*
- Anpassung: Das Bewusstsein über interkulturelle Unterschiede wird im Verhalten berücksichtigt. *(Wir brauchen unterschiedliche Belohnungssysteme.)*

– Integration: Das Individuum/die Organisation können kulturelle Unterschiede vollständig integrieren. *(Wir nutzen die Vorteile der jeweiligen Kultur produktiv.)*

Je nach Entwicklungsstufe ergeben sich unterschiedliche Dynamiken im Umgang mit interkulturellen Unterschieden und entsprechend andere Schwerpunkte in der Gestaltung kultureller Öffnungsprozesse. In ihrer Form müssen Maßnahmen und Strategien der Information, Aus- und Weiterbildung sowie der Organisationsentwicklung an den aktuellen Entwicklungsstand von Individuen, Teams und Organisationen angepasst werden. So macht es z. B. wenig Sinn, einem Team, das sich in der Phase der Abwehr befindet, Trainingseinheiten zu interkulturellen Unterschieden anzubieten (Bennett, 1993). Obwohl das Modell von Bennett teils kritisch kommentiert wird, scheint es dennoch aufgrund seiner Einfachheit, Anschlussfähigkeit und seiner praktischen Anwendbarkeit gut für den Einsatz in Organisationen geeignet.

Trainings und Seminare zu interkultureller Kompetenz machen nur Sinn, wenn sie die bestehende interkulturelle Sensitivität der Individuen und den weiteren organisationalen Kontext berücksichtigen. Selbst gute Standardlösungen müssen entsprechend angepasst werden.

So kann beispielsweise beobachtet werden, dass es innerhalb von Projekten mit multiethnischer Beteiligung vor allem zu Beginn eine Tendenz gibt, aktiv Gemeinsamkeiten zu finden und Unterschiede herunterzuspielen. Die Gesprächs- und Diskussionsmuster sind hier oft typisch für die Phase der Minimierung interkultureller Unterschiede. Gemeinsamkeiten werden häufig unspezifisch (bspw.: »Wir mögen alle gutes Essen …«) formuliert. In Teamprozessen ist die Betonung der Gemeinsamkeiten und das langsame Herantasten an die Unterschiede eine sinnvolle und gewollte Entwicklung. Die Betonung der Gemeinsamkeiten legt eine soziale Basis, auf der dann die Unterschiede verhandelt werden können. Um Öffnungsprozesse wertschätzend zu gestalten, macht es Sinn, zunächst die Gemeinsamkeiten zu suchen, eine Basis zu schaffen und dann über die Unterschiede zu kommunizieren. Das Kulturmodell in Abbildung 2 hilft beim Aufspüren der Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Kulturmodell

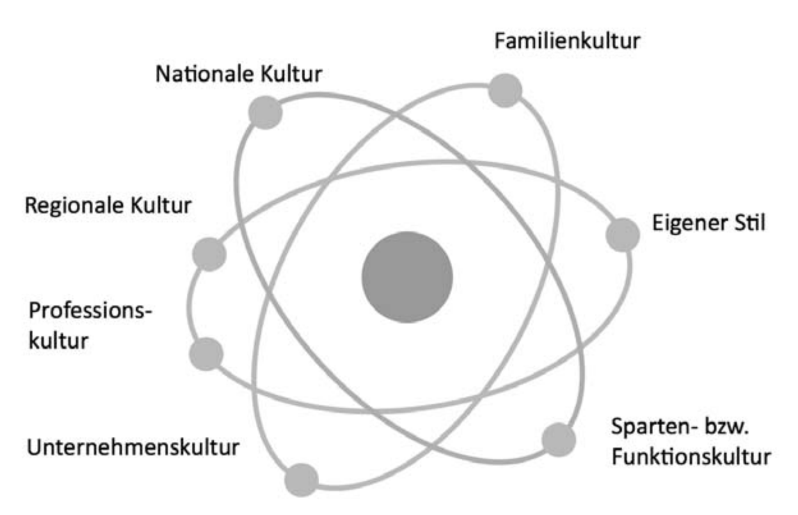


Abbildung 2: Unterschiedliche Quellen kultureller Prägung

Die Annahme, dass es nationale bzw. ethnische Unterschiede sind, welche die relevanten und zu bearbeitenden kulturellen Unterschiede konstituieren, kann den Blick auf die eigentlich relevanten kulturellen Unterschiede verstellen. Oft liegen die Unterschiede auf anderen Achsen (s. Abbildung 2; vgl. Clement u. Nemeczeck, 2000). Um den jeweils relevanten Unterschied und damit die Stoßrichtung der Interventionen hinsichtlich interkultureller Öffnungsprozesse zu identifizieren, macht es Sinn, zunächst darauf zu achten, welche Gemeinsamkeiten es zwischen den Personen und Personengruppen gibt. Aus dem Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ergibt sich die Bestimmung der relevanten Unterschiede sowie möglicher (kultureller) Gemeinsamkeiten, welche als Ankerpunkt und Ressource für interkulturelle Öffnungsprozesse dienen können. Oft eint z. B. der Denkstil von Ingenieuren mehr als ein gemeinsamer nationaler Hintergrund. Und in allen Unternehmen sind die Kulturunterschiede zwischen Entwicklung und Vertrieb größer als die Gemeinsamkeiten der gleichen Herkunft (Clement, 2011).

Die relevanten Unterschiede sind dabei die wahrgenommenen Unterschiede, an welchen sich das Erleben der Andersartigkeit festmacht. Insbesondere bei Gruppen, die vordergründig nicht sehr verschieden sind, ist die Identifizierung der relevanten Unterschiede wichtig (z. B. Gruppen aus Deutschland und Österreich), um die Differenzen benennen und bearbeiten zu können. Bei relativ augenfälligen ethnischen und kulturellen Unterschieden eignet sich häufig die Dimension der Professionskultur, um neben den nationalen Differenzen Gemeinsamkeiten zu finden. Die nationalen Unterschiede treten dann aufgrund des wichtigeren gemeinsamen Denk- und Arbeitsstils in den Hintergrund.

Es gibt also nicht nur einen, sondern eine ganze Reihe von kulturellen Einflüssen, die je nach Situation und in wechselnden Verhältnissen mehr oder weniger relevant sind. Dieses Modell hilft also zu beleuchten, wo interkulturelle Unterschiede zu verorten sind.

Wurde identifiziert, an welcher Stelle die entscheidenden Unterschiede bestehen, kann die Qualität dieser Unterschiede herausgearbeitet werden. Dabei sind »Dimensionen« kultureller Unterschiede, wie sie beispielsweise von Hofstede (2001) oder Trompenaars u. Hampden-Turner (1997) beschrieben wurden, nützlich. Diese Dimensionen sind Beschreibungen von Kernbereichen menschlicher Interaktion, wie etwa Kommunikation, Art der Problemlösung, Umgang mit Machtunterschieden, Beziehungsgestaltung sowie Umgang mit Zeit oder (soziale) Umwelt. Obwohl insbesondere die Validität der von Hofstede (2001) identifizierten Dimensionen diskutiert wird (McSweeney, 2002), stellen diese einen brauchbaren Referenzrahmen dar, um kulturelle Unterschiede zu artikulieren und neutral zu beschreiben.

8.1.5 Interkulturelle Lernprozesse

Sind die relevanten interkulturellen Unterschiede identifiziert und durch die Anwendung feinerer Diagnosetools (Dimensionen) beschrieben, stellt sich die Frage, wie sich interkulturelle Öffnungsprozesse organisieren lassen. Dazu ist es hilfreich, zu verstehen, wie interkulturelles Lernen stattfindet (s. Abbildung 3).

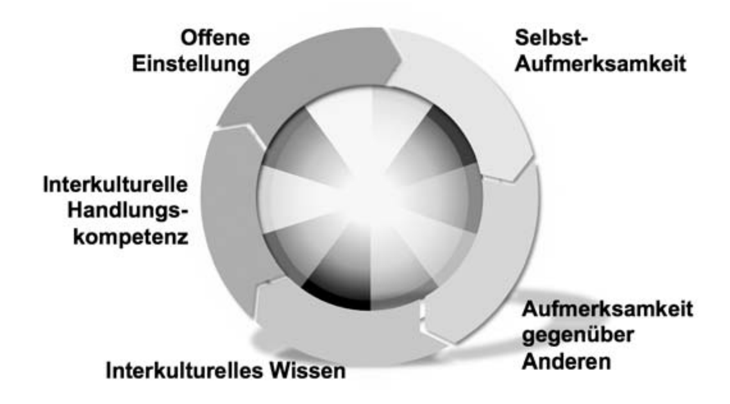


Abbildung 3: Fünf Facetten interkultureller Lernprozesse (nach Schmitz, 2003)

1. Das erste und grundlegende Element für das Lernen in interkulturellen Begegnungen ist die Bereitschaft, sich auf andere Kulturen einzulassen. Es geht hier um eine *offene Haltung* gegenüber anderen Kulturen, wie sie beispielsweise im DMIS (s. oben) beschrieben ist. Eine offene Einstellung ist die generelle Bereitschaft, von (ethnozentristischen) Stereotypen gegenüber Menschen mit anderer kultureller Herkunft abzugehen und offen für neue Erfahrungen zu sein. Im Wirtschaftskontext ist dies meist gegeben, da hier auch Normen sozialer Erwünschtheit die Interaktion stark prägen.

   Um sich orientieren zu können, ist die Kenntnis der dimensionalen Beschreibungen von Kultur, wie sie etwa von Hofstede oder Trompenaars vorgenommen wurden, hilfreich. Dabei geht es weniger darum, die statistischen Ausprägungen der einzelnen

Länder zu kennen, als darum, die Dimensionen als Referenzrahmen zu nutzen und Unterschiede sprachlich begreifbar zu machen. So werden Einzelbegegnungen und Erfahrungen übertragbar und bleiben nicht im Anekdotischen stecken.

Generalisierungen verallgemeinern dabei häufig gemachte Erfahrungen, lassen aber neue Erfahrungen zu. *Stereotype* sind demgegenüber geschlossene Gestalten, bei denen einmal gefasste Urteile auch nicht durch widersprüchliche Erfahrungen revidiert werden. Generalisierungen fungieren als durch Erfahrung veränderbare Hypothesen und dienen damit der Orientierung. Stereotype verhindern hingegen neue Erfahrungen und damit Lernen.

Die Nützlichkeit dieser dimensionalen Ansätze hängt maßgeblich davon ab, inwieweit Personen in der Lage sind, den hypothetischen Charakter dieser Orientierungshilfen zu verstehen. Kulturbeschreibungen über Dimensionen können – ohne die notwendige Achtsamkeit gegenüber der Besonderheit der Person oder der Situation – dazu führen, dass Stereotype gestärkt werden.

Im Vordergrund stehen bei der Anwendung dimensionaler Ansätze das Aufspannen eines Möglichkeitsraumes kultureller Verschiedenheit und das Bereitstellen eines Vokabulars zur Schärfung der Wahrnehmung.

2. Zweites Element ist die kulturelle *Selbstaufmerksamkeit.* Das bedeutet, dass sich Personen, Teams und Organisationen über die eigene kulturelle Prägung und die eigenen kulturellen Präferenzen bewusst sind. Nur wenn die Hintergrundfolie bekannt ist, auf der Unterschiede entstehen, können diese eingeordnet werden. Diese kulturelle Selbstaufmerksamkeit kann mithilfe von Diagnoseinstrumenten, wie z. B. dem COI® (Cultural Orientations Indicator; s. Schmitz, 2003) oder vergleichbaren Instrumenten wie dem Intercultural Personality test (IPT der ICUnet.AG), hergestellt werden. Die Verortung der Person auf den diversen interkulturellen Dimensionen (Clement, 2011) ermöglicht die Erstellung eines individuellen Profils oder auch eines Profils für Teams oder Organisationen.
3. Ein weiterer Faktor ist die Aufmerksamkeit für die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kommunikationspartner und -partnerinnen *(Aufmerksamkeit gegenüber anderen).* Vor dem Hintergrund des eigenen kulturellen Profils gilt es zu erkennen, dass Verhaltensunterschiede zwischen Menschen unterschiedlichen kulturellen Prägungen zuzuordnen sind und diese auch mithilfe der Dimensionen bestimmt werden können.
4. Vierter Baustein ist *interkulturelles Wissen.* Hier geht es darum, sich in den relevanten Kulturen »ortskundig« zu machen. Das kann sowohl Wissen über Geschichte, Kommunikations- und Umgangsformen (insbesondere in Unternehmenskulturen) und Geschäftshintergründe als auch Wissen über die Verteilung interkultureller Präferenzen in den verschiedenen Kulturen sein (Schmitz, 2003; Clement, 2011).
5. Das fünfte, zentrale Element ist die *interkulturelle Handlungskompetenz,* die es Personen ermöglicht, in interkulturellen Situationen adäquat zu agieren, das »Style-Switching«.

8.1.6 Style-Switching als interkulturelle Handlungskompetenz

Eine Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Interagieren in interkulturellen Situationen ist das Style-Switching (Schmitz, 2003). Diese Kompetenz ist die Fähigkeit, das eigene Verhaltensrepertoire flexibel an die kommunikativen Erwartungen bzw. die vermuteten Fremdwahrnehmungen anzupassen. Wichtig ist dies insbesondere bei kulturellen Präferenzen, welche besonders stark ausgeprägt sind. Beispielsweise kann es Menschen aus unserem Kulturkreis mit einer Präferenz für direkte Kommunikation schwerfallen, mit Menschen mit einem eher indirekten Kommunikationsstil umzugehen.

Beim Style-Switching geht es nicht darum, den Kommunikationsstil grundlegend zu ändern, sondern in der Lage zu sein, die eigene Präferenz zu verlassen und auf einen der Situation und der Person angemesseneren Stil einzugehen. Die Kommunikationssituation wird damit aktiv gestaltet. So kann es auch gelingen, dass sich Menschen aus verbal orientierten Kulturen, wie der unseren, mit Personen aus Kulturen verständigen, die eine eher bild- oder symbolhafte Sprache verwenden. Zum Beispiel findet sich in deutschen Organisationen, die sehr stark von Ingenieuren geprägt sind, nicht selten eine starke Abneigung gegen sogenannten Small Talk, wie er in stärker beziehungsorientierten Kulturen, etwa der US-amerikanischen Ostküste und einigen asiatischen Ländern, zu finden ist. Hier kann durch gezielte Übungen die Fähigkeit aufgebaut werden, auch indirekt zu kommunizieren. In Verbindung mit einer Sensibilität für die Reaktionen anderer und einem fundierten kulturellen Wissen können gezielt Verhaltensstrategien entwickelt werden, um kulturelle Unterschiede zu überbrücken und zu einer effektiven Kommunikation zu kommen.

8.1.7 Organisationale Rahmenbedingungen und interkulturelle Öffnungsprozesse

Neben der Überschätzung des Einflusses der Nationalität als Ursache interkultureller Irritation werden zudem nicht selten die organisationalen Rahmenbedingungen interkultureller Öffnungsprozesse unterschätzt.

Entscheidet beispielsweise ein Automobilzulieferer, einen Großteil der Produktion von Deutschland und Großbritannien nach Ägypten zu verlegen, so stehen betriebswirtschaftliche Kalkulationen hinter dieser Entscheidung. Ziel ist es dabei, durch Skaleneffekte Kosten maßgeblich zu senken und die Gewinnspanne zu erhöhen. Kommt es in einem solchen Kontext zu Konflikten, so verführt die Anwesenheit von Personen mit deutschem, ägyptischem oder englischem Pass dazu, kulturelle Unterschiede als Konfliktursache anzunehmen. In derartigen Konstellationen muss jedoch darauf geachtet werden, den organisationalen Rahmenbedingungen Aufmerksamkeit zu schenken und diese zu spezifizieren. Die Klärung der unterschiedlichen (Macht-)Positionen, der Vorgeschichte, der Ziele, Rollen und Verantwortlichkeiten sowie der Prozesse muss im Vordergrund stehen, um die interaktiven Dynamiken zu verstehen. Es gilt festzustellen, ob Konflikte und Irritationen durch kulturelle Unterschiede bzw. aufgrund des falschen Umgangs mit ihnen oder durch

nicht kulturelle Faktoren verursacht sind. Die Grundvoraussetzung einer interkulturellen Öffnung von Organisationen ist die Klärung der organisationalen Rahmenbedingungen und die »Ortskundigkeit« aller Beteiligten.

8.1.8 Standardisierung der Kommunikation

Was waren die Erfolgsfaktoren der schnellen und erfolgreichen Verbreitung des Zisterzienserordens?

Die Organisation des Ordens war von einer hohen Standardisierung geprägt. Das Hierarchie- und Steuerungsmodell der Klöster und Abteien, sprich die Art und Weise in der die Abteien aufgebaut und gesteuert wurden, war identisch. Die Organisationseinheiten wurden in ihrer Größe beschränkt. Ab einer gewissen Größe erfolgte eine Neugründung.

Die Baustruktur der Klöster, bis hin zur Innenarchitektur, war einheitlich, sodass eine schnelle Orientierung an den verschiedenen Standorten gegeben war. Die Abteien hatten darüber hinaus übereinstimmende »Business-Pläne«. Die Rekrutierungs- und Ressourcensituation glich sich. Man hatte eine Lingua franca, Latein, das überall verstanden wurde. Als Schlussstein gelungener Globalisierung hatte man die gleichen Werte, Missionen und Visionsvorstellungen, die gleiche »Corporate Identity«.

Was die Zisterzienser erfolgreich gemacht hat ist, dass sie die Umwelt bzw. die Regeln der Organisation als zentrales, wirkmächtiges Element im Umgang mit interkulturellen Unterschieden angesehen haben.

Im Kloster ermöglichen die klaren Abläufe und Strukturen eine geistige Freiheit. Anstelle der täglichen Verhandlung sozialer und kommunikativer Regeln konnten und können sich die Mitglieder klösterlicher Gemeinschaft auf Inhalte konzentrieren. Übertragen auf die Situation in internationalen, heterogen Teams heißt das, dass die Einübung von kommunikativen Routinen, der gleiche strukturelle Ablauf von Telefonkonferenzen und regelmäßig stattfindende Face-to-face-Meetings es erlauben, strukturiert an einem Sachthema zu arbeiten. Unterschiedliche Sichtweisen können so in der standardisierten Form zum Ausdruck kommen.

8.1.9 Fazit

In einer Zeit der schnellen technischen Entwicklung und gleichzeitigen Globalisierung ergeben sich zwangsläufig vermehrte Kontakte verschiedener Kulturen auf unterschiedlichsten Ebenen. Um in diesem Rahmen ein erfolgreiches wirtschaftliches Handeln möglich zu machen, sind gesteigerte interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten eine entscheidende Grundlage. Ein differenziertes Kulturmodell, das nicht nur nationale bzw. ethnische, sondern auch andere Quellen kultureller Prägung – Familienkultur, Professionskultur, Spartenkultur u. a. – berücksichtigt, ist eine Basis, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Akteure zu identifizieren, daraus geeignete Interventionen zu entwickeln und effektive interkulturelle Lernprozesse zu ermöglichen. Daraus lassen

sich Handlungskompetenzen wie das Style-Switching, passende organisationale Rahmenbedingungen und standardisierte Kommunikationsformen ableiten, die der Schlüssel für langfristige effiziente Zusammenarbeit und ökonomischen Erfolg sind.

Literatur

Bartlett, C. A., Ghoshal, S. (2002). Managing Across Borders: The Transnational Solution. Harvard Business Press.

Bennett, M. J. (1993). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Defense, 10, 1–51.

Bennett, M. J. (Hrsg.) (1998). Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth: Intercultural Press.

Brem, H., Altermatt, A. (1998). Einmütig in der Liebe. Die frühesten Quellentexte von Cîteaux. Mariawald: Bernardus.

Clement, U. (2011). Kon-Fusionen: Über den Umgang mit interkulturellen Business-Situationen. Heidelberg: Carl-Auer.

Clement, U., Nemeczek, B. (2000). Mythos Kultur. Erfahrungen einer transnationalen Projektberatung. Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 9 (4), 62–69.

Hofstede, G. (2001). Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Langenbacher, N. (Hrsg.) (2010). Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

McSweeney, B. (2002). Hofstede's Model of National Cultural Differences and Their Consequences: A Triumph of Faith – A Failure of Analysis. Human Relations, 55 (1), 89–119.

Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27 (4), 467–486.

Schmitz, J. (2003). Cultural Orientations Guide. The Roadmap to Building Cultural Competence. Princeton: Princeton Training Press.

Schneider, A. (1986). Die Cistercienser. Geschichte, Geist, Kultur. Köln: Wienand.

Schröer, H. (2007). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten (Schriftenreihe IQ Bd. 1). Düsseldorf: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH).

Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997). Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business. London: Nicholas Brealey.

Bülent Arslan

8.2 Interkulturelle Öffnungsprozesse in Internationalen Konzernen

Schlagworte wie Globalisierung, demografischer Wandel und Fachkräftemangel sind in aller Munde. Unternehmen fusionieren oder haben Zweigstellen überall auf der Welt. Die internationale Ausrichtung deutscher Unternehmen wird immer wichtiger. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der deutschen Bevölkerung wächst und Fachkräfte werden in vielen Branchen dringend gesucht. Bülent Arslan geht in diesem Kapitel der Frage nach, was interkulturelle Öffnung konkret für international ausgerichtete Unternehmen bedeutet.

Arslan definiert als Ziel interkultureller Unternehmensöffnung die (Neu-)Ausrichtung der Organisation mit ihren Strukturen, Leistungen und ihrem Kommunikationsverhalten auf die besonderen Bedürfnisse einer kulturell immer vielfältigeren Gesellschaft: Der Blick richtet sich so auf die Potenziale und Kompetenzen (möglicher) Mitarbeitenden.

8.2.1 Einleitung und Begriffsklärung

Schlagworte wie Globalisierung, demografischer Wandel und Fachkräftemangel sind in aller Munde. Unternehmen fusionieren oder haben Zweigstellen überall auf der Welt. Die internationale Ausrichtung von deutschen Unternehmen wird immer wichtiger, der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der deutschen Bevölkerung wächst und Fachkräfte werden in vielen Branchen dringend gesucht. Was bedeutet das für Unternehmen? Um dem Fachkräftemangel in Deutschland zu begegnen, kann gezielt Personal aus dem Ausland angeworben werden, oder aber man schöpft vermehrt die bislang ungenutzten Potenziale der Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen und Älteren aus. So oder so wird eine Zusammenarbeit in interkulturellen Teams für die Zukunft immer wichtiger und interkulturelle Kompetenz eine wichtige Schlüsselqualifikation in der Belegschaft und unter Führungskräften.

Die Mehrheit der Unternehmen ist heutzutage der Meinung, dass eine interkulturelle Öffnung des eigenen Unternehmens sinnvoll sei (Leenen; Scheitza u. Wiedemeyer, 2006, S. 130). 95 % der internationalen Großkonzerne in Deutschland führen bereits Maßnahmen zum Thema Diversity durch. Hauptmotivation ist der Zugang zu internationalen Märkten, gefolgt von Talentgewinnung. Interessanterweise beziehen sich laut einer Studie allerdings 80 % der durchgeführten Maßnahmen auf den Genderaspekt (Roland Berger Strategy Consultants, 2012, S. 9 ff.).

Was genau versteht man unter den Begriffen? Unter interkultureller Kompetenz ist eine effektive Zusammenarbeit mit Menschen anderer kultureller Hintergründe zu verstehen, wobei beide Seiten die Zusammenarbeit als effektiv erleben müssen. Auf organisationaler Ebene spricht man von interkultureller Öffnung. Ziel dabei ist, die Organisation mit ihren Strukturen, Leistungen und ihrem Kommunikationsverhalten auf die besonderen Bedürfnisse einer kulturell immer vielfältigeren Gesellschaft auszurichten. Aus unternehmerischer Sicht wird hier auch von Diversity-Management gesprochen. Unter Diversity versteht sich die Vielfältigkeit einer Belegschaft mit Bezug unter anderem auf Alter, Gender, Ethnizität, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung (Cox, 2011, S. 3 f.). Der Blick wird dabei auf die Potenziale und Kompetenzen eines Menschen gerichtet.

8.2.2 Bedeutung der interkulturellen Öffnung für Konzerne

Nicht nur der Absatzmarkt wird immer vielfältiger, sondern auch der Arbeitsmarkt. Davon sind neben international agierenden Konzernen auch nationale Unternehmen betroffen und mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Durch eine interkulturelle Öffnung können sich Konzerne an die veränderte – und sich weiter verändernde – Bevölkerungsstruktur anpassen und somit ihre Wettbewerbsfähigkeit sicherstellen. Denn die deutsche Bevölkerung wird immer älter und immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland. Somit vergrößern sich auch diese Kundengruppen. Es ist daher sinnvoll, Ältere und Menschen mit Migrationshintergrund als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den Konzern zu gewinnen. Dabei geht es um den Nutzen und die Vorteile, die diese Vielfalt mit sich bringt.

Die Erhöhung der Anpassungsfähigkeit an die Marktbedingungen und somit die Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit durch ein einzigartiges Humankapital gehören auf der strategischen Ebene zu den Hauptzielen des Diversity-Managements. Dabei soll die vorhandene Diversität der Mitarbeitenden helfen, die Produktivität zu steigern. Denn die Problemlösefähigkeit heterogener Gruppen ist oft besser als die homogener Gruppen (Cox, 2001, S. 6 f.). Doch Diversity-Management hat weitere inhaltliche Subziele:

- Erstens wird die Kundenorientierung verbessert, indem durch interkulturelle Teams neue Kundengruppen erschlossen werden und es vermehrt auch zu Reputationseffekten bei Kunden und Lieferanten kommt: Das bedeutet, es verbessert sich nach außen hin das Ansehen des Konzerns, was sich wiederum günstig auf die Personalakquise auswirken kann.
- Zweitens können durch eine hohe Mitarbeiterzufriedenheit und ein besseres Konfliktmanagement Kosten reduziert werden, weil es zu geringeren Fehlzeiten und Fluktuationen kommt. Ebenso erhöhen sich durch die Wertschätzung des Einzelnen und ein positives Arbeitsklima die Mitarbeiterbindung, Motivation und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Alles in allem sind die Ziele sehr vielseitig und nicht nur unter ökonomischen, sondern auch unter sozialen Aspekten zu betrachten (Becker, 2006, S. 27 f.).

8.2.3 Interkulturelle Öffnung in der Praxis

Leitgedanke

Interkulturelle Öffnung und Diversity-Management sollten immer ganzheitlich betrachtet werden. Becker (2006) definiert drei Ebenen des Diversity-Managements.

- Auf individueller Ebene geht es beispielsweise um den Umgang mit diskriminierendem Verhalten oder allgemein um das individuelle Leistungspotenzial. Wichtig ist ein Führungsstil, der mit Fairness, Gleichheit und Empathie verbunden ist (Becker, 2006, S. 36).
- Auf der Gruppenebene rücken Gruppenprozesse in den Fokus. Damit sind nicht nur zielorientierte Interaktionen zwischen Teammitgliedern gemeint, sondern auch die Orientierung einer Gruppe an den Unternehmenszielen (S. 37). Hier geht es um die Kompetenzbündelung und gruppenbezogene Problemlösefähigkeiten sowie das Kreativitätspotenzial.
- Auf der organisatorischen Ebene spielen die eben genannten ökonomischen und sozialen Ziele eine Rolle. Wichtig ist hier auch die Flexibilität des Systems im Sinne kürzerer Reaktionszeiten bei Umweltveränderungen (S. 28).

Prozess

Um den Prozess der interkulturellen Öffnung erfolgreich in einem Unternehmen anzustoßen, sollte in verschiedenen Phasen vorgegangen werden (s. Abbildung 1).



Abbildung 1: Phasen des Prozesses der Interkulturellen Öffnung

- Zu Beginn sollte eine strategische Entscheidung getroffen werden, die die interkulturelle Öffnung als Unternehmensziel festlegt. Dann sollten die Verantwortlichkeiten geklärt werden. Gibt es eine(n) Diversity-Manager(in) oder wird die Arbeit von Mitarbeitergruppen vorangetrieben, die sich mit den verschiedenen Themen wie Netzwerkarbeit zu Migranten oder Menschen mit Behinderung befassen?
- Die Anfangsphase ist außerdem durch Beratungs- und Aufklärungsarbeit gekennzeichnet, in der zunächst die Führungsebene für die Thematik sensibilisiert werden muss. Diese sollte unbedingt ein Leitbild von Akzeptanz und Wertschätzung der Interkulturalität nach innen zur eigenen Belegschaft und nach außen zu Geschäftspartnern und Kunden transportieren. Andernfalls werden die Maßnahmen nur eine sehr geringe oder gar keine Wirkung erzielen.
- Daraufhin sollten konkrete Bedarfe – z. B. im Rahmen einer Stärken-Schwächen-Analyse – erfasst werden. Hilfreich ist es in vielerlei Hinsicht, mit externen Beratern zusammenzuarbeiten, die beispielsweise Mitarbeiterbefragungen durchführen. Denn

die Mitarbeitenden sind oft nah am Geschehen, können konkrete Verbesserungsvorschläge machen und Ziele definieren.
– Im Anschluss daran gilt es, konkrete Maßnahmen zu entwickeln. Bei ihrer Entwicklung müssen unbedingt die jeweiligen kulturellen Hintergründe der Zielgruppe beachtet werden.
– Schließlich sollten diese Ziele und Maßnahmen verbindlich festgehalten werden, indem beispielsweise ein allgemeingültiges Regelwerk formuliert wird. Diese Verbindlichkeit muss allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommuniziert werden.

Da alle Veränderungen Zeit brauchen, ist es von großer Bedeutung, Evaluationsmaßnahmen durchzuführen, um den Fortschritt der interkulturellen Öffnung messbar zu machen. Dabei sollten unbedingt auch Äußerungen der eigenen Belegschaft ernst genommen werden sowie weitere »weiche« Faktoren wie beispielsweise die Arbeitszufriedenheit. Ausschließlich »harte« Faktoren wie die Produktivität oder den ökonomischen Erfolg als Kriterien heranzuziehen, würde dem Konzept der interkulturellen Öffnung nicht gerecht werden. Der Prozess der interkulturellen Öffnung ist langwierig und kostenintensiv. Wichtig ist es, offen dafür zu sein, dass viele neue Ideen und Anregungen auch während des Prozesses entstehen können. Dies setzt einen flexiblen Umgang mit Veränderungen voraus. Konkrete Maßnahmen können in verschiedenen Bereichen entwickelt und durchgeführt werden.

Maßnahmen

Abbildung 2 zeigt die Bausteine, die mit Blick auf die interkulturelle Vielfalt angegangen werden können.



Abbildung 2: Maßnahmebausteine interkultureller Vielfalt

Personalakquise

Zunächst bietet sich eine Stärken-Schwächen-Analyse der Rekrutierungssysteme und der Auswahlpraktiken an.

Die Beachtung verschiedener Rekrutierungssysteme ist ein sehr wichtiger Aspekt bei der Personalakquise. Der Einsatz ausschließlich formeller Instrumente, z. B. Stellenausschreibungen, birgt die Gefahr in sich, dass möglicherweise weniger Menschen mit Migrationshintergrund überhaupt erst in den Pool der Kandidatinnen und Kandidaten gelangen. Menschen mit Migrationshintergrund werden von diesem Instrument eher seltener angesprochen. Viele wählen eher den Weg über die Arbeitsagenturen (Leenen, Scheitza u. Wiedemeyer, 2006, S. 135 f.).

Heutzutage spielen soziale Netzwerke wie Facebook gerade bei jüngeren Menschen eine große Rolle. Bei der Personalansprache muss darauf geachtet werden, dass die potenziellen

Bewerber(innen) in den entsprechenden sozialen Netzwerken auch vertreten sind. Somit wird sichergestellt, dass der Pool an Kandidatinnen und Kandidaten bereits eine gewisse Vielfalt widerspiegelt. Sicherlich ist es sinnvoll, direkt an den Universitäten auf mögliche Bewerber(innen) zuzugehen, da dort sehr viele potenziell geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu erreichen sind.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, über eigene Mitarbeitende an weitere Bewerber(innen) heranzutreten. Gerade in kollektivistischen Kulturen, die persönlichen Netzwerken eine größere Bedeutung zumessen, ist dies eine gängige Methode der Personalrekrutierung. Ein großer Vorteil ist, dass die Bewerber(innen) sicherlich schon gut über den Konzern informiert sind und nach der Einschätzung ihrer Bekannten oder Verwandten und ihrer Selbsteinschätzung nach gut zum Konzern passen. Somit findet schon im Vorhinein eine positive Selektion statt und es ist davon auszugehen, dass sich diese Bewerber(innen) schnell an ihr neues Arbeitsumfeld gewöhnen, da sie bereits Kontakte im Konzern haben.

Bevor im Rahmen der Personalauswahl und der Personalakquise konkrete Maßnahmen durchgeführt werden, ist es im Vorhinein sicherlich angebracht, zu überprüfen, ob beispielsweise die Vorschriften der europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien eingehalten werden. So lassen sich zukünftig potenzielle Diskriminierungen vermeiden.

Eine weitere Möglichkeit, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, besteht in der gezielten Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland. Die Stärke und internationale Vernetzung der deutschen Volkswirtschaft sowie die wirtschaftliche Schwäche einiger Volkswirtschaften in der EU und die persönlichen Beziehungen der Menschen mit Migrationshintergrund mit ihren Herkunftsländern bieten gute Ansatzpunkte, um geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu rekrutieren. Wichtig hierbei sind zunächst die Definition der Zielgruppe – Fachgebiet, Alter, Sprachkenntnisse – und die Definition einer Fokusregion mit einem hohen Potenzial an auswanderungswilligen Fachkräften.

Durch gezielte Anwerbeveranstaltungen, Anwerbung in den sozialen Netzwerken, Werbekampagnen und eine gute Vernetzung mit Partnerorganisationen in den Fokusregionen kann gezielt an diese Fachkräfte herangetreten werden. In diesem Rahmen könnten sich beispielsweise auch bereits etablierte Expats präsentieren, um potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern als vertrauenswürdige Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen. Denn ein interkulturell geöffnetes Unternehmen wird auch als attraktiver Arbeitgeber für zukünftige Zuwanderer gesehen. Ohne entsprechende Expertise ist die Anwerbung aus dem Ausland allerdings mit einem erheblichen Arbeitsaufwand und enormen Kosten verbunden.

Personalauswahl

Bei der Personalauswahl sollte darauf geachtet werden, dass sich die gewünschte Vielfalt möglichst schon im Auswahlgremium widerspiegelt. So wird es unwahrscheinlich, dass Minoritäten wegen Diskriminierung frühzeitig aus dem Bewerbungsverfahren ausgeschlossen werden. Grundlage eines fairen Auswahlverfahrens ist die interkulturelle Sensibilität des Auswahlgremiums. Des Weiteren müssen die Auswahlinstrumente an die interkul-

turellen Kandidatinnen und Kandidaten angepasst werden, um strukturelle Diskriminierung, z. B. durch Sprachbarrieren, zu verhindern.

Wie beispielsweise von der Deutschen Telekom oder der Deutschen Post im Rahmen eines Pilotprojektes praktiziert, können durch anonymisierte Bewerbungsverfahren bestimmte Aspekte der Bewerbung verschleiert werden, z. B. Alter, Geschlecht, Religion oder Nationalität. Denn da in Deutschland sehr viel Wert auf Zeugnisse und weniger Wert auf persönliche Erfahrungen gelegt wird und Personalverantwortlichen zudem oft unbewusst eher Personen aussuchen, die ihnen ähnlich sind, als Personen, die anders sind, bekommen viele Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund von vornherein keine wirkliche Chance.

Außerdem sollte gewissen Persönlichkeitsmerkmalen, die mit Blick auf eine Interkulturalität von Bedeutung sind, größere Beachtung geschenkt werden. So sollten Personen ausgewählt werden, die über eine hohe soziale Kompetenz und eine große Offenheit für neue Erfahrungen verfügen. Werden neue Mitarbeitende für bestehende Teams gesucht, muss darauf geachtet werden, dass die Arbeitsweisen zueinanderpassen oder sich bestenfalls sogar ergänzen. In vielen Fällen unterscheiden sich die Arbeitsweisen von Personen aus individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Hier sollten diese Unterschiede bedacht werden, um für alle ein angenehmes Arbeitsklima zu schaffen.

Mitarbeiterbindung

Ein Leitbild von Akzeptanz und Wertschätzung der Interkulturalität trägt zu einem positiven Betriebsklima bei. Die Mitarbeitenden können ihre Potenziale frei entfalten und voneinander lernen. Wichtig in diesem Rahmen sind regelmäßige Gespräche mit den Mitarbeitenden, um auf Vorschläge und Wünsche der Belegschaft eingehen zu können. Somit verbessert sich die Arbeitszufriedenheit, was auch die Bindung der Mitarbeitenden erhöht. Dadurch steigen dann die Arbeitsmotivation und die Leistungsbereitschaft, was sich wiederum positiv auf die Produktivität auswirkt. Indem Mitarbeiter(innen) explizit Vorschläge zur Verbesserung der betrieblichen Abläufe machen dürfen und somit eine Anerkennung ihrer Ideen erfahren, verbessert sich nicht nur nachhaltig die ihre Bindung an das Unternehmen. Durch einen anderen kulturellen Blickwinkel können auch wichtige und neue Impulse entstehen.

Wurden Fachkräfte aus dem Ausland angeworben, sollten einige Aspekte unbedingt beachtet werden. Sehr wichtig ist die Etablierung einer Willkommenskultur. Eine persönliche Begrüßung sowohl seitens des Konzerns, als auch – sofern möglich – seitens der Kommune prägen den ersten Eindruck positiv. Vorab können Hilfen bei der Wohnungssuche oder Suche nach Kindergartenplätzen oder geeigneten Schulen angeboten werden oder sogar eine Unterstützung bei der Jobsuche für die mitgereiste Partnerin oder den mitgereisten Partner. Auch im weiteren Verlauf ist eine persönliche Begleitung sicherlich hilfreich. Bereits integrierte Expats sollten als Vermittler(innen) oder Mentor(innen) eingesetzt werden, denn ähnliche Erfahrungen verbinden. Eine Transparenz über Weiterbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten sollte immer gegeben sein. Auch Inte-

grationsmöglichkeiten in der jeweiligen Kommune spielen eine große Rolle. Es sollten Informationen zu der Region, den wichtigsten Ansprechpartner(innen) – auch bei den Behörden – und zu Freizeitangeboten bereitgestellt werden. Bei diesen Punkten darf die mitgereiste Familie nicht vernachlässigt werden. Fühlen sich die Familienmitglieder in Deutschland wohl, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Fachkräfte auch längerfristig an den Konzern binden.

Personalentwicklung

Ein wichtiges Instrument der Personalentwicklung mit Blick auf die interkulturelle Öffnung sind Trainings. Dabei lassen sich Trainingsinhalte und -methoden an die jeweiligen Zielgruppen anpassen. Sollen diverse Mitarbeitende zukünftig in einem Team zusammenarbeiten? Kommen Einzelne neu in ein bereits bestehendes Team? Soll eine Führungskraft ein kulturell diverses Team führen oder soll eine Führungskraft Mitarbeitende in einem fremden Land und einer fremden Kultur führen? Geht es generell um den Kontakt zu der eigenen Belegschaft oder zu Geschäftspartnerinnen und -partnern? Zu Beginn des Prozesses der interkulturellen Öffnung sind Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung im Allgemeinen wichtig. Hierbei geht es zunächst um ein Bewusstsein für die eigene Kultur und darüber hinaus um verschiedene kulturelle Sichtweisen und Prägungen.

Haben die Teilnehmenden einmal dieses Bewusstsein, könnten tiefergehende Trainings, beispielsweise zu interkultureller Kommunikation, angeschlossen werden. Vor allem mit Blick auf die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams ist es besonders wichtig, dass zu Beginn der Arbeit Teambuilding-Maßnahmen durchgeführt werden. Außerdem müssen die Mitglieder über ein hohes Maß an Konfliktbewältigung verfügen. Hierfür bieten sich Trainings zum Thema Konfliktmanagement an. Eine andere Möglichkeit ist eine neutrale Anlaufstelle, die speziell in Konfliktfällen aufgesucht werden kann, beispielsweise eine Art Konfliktbeauftragter oder eine Streitschlichtungsstelle. Für Führungskräfte ist es sicherlich hilfreich, für andere Führungsstile und kulturell bedingte Erwartungen an eine Führungsperson sensibilisiert zu sein, um angemessen auf die Mitarbeitenden eingehen zu können.

Sprachkurse sind von großer Bedeutung, wenn nicht alle Teammitglieder die Arbeitssprache gleich gut beherrschen. Menschen, deren Muttersprache von der Arbeitssprache verschieden ist, werden oft als weniger kompetent wahrgenommen. So können sie Hemmungen entwickeln, wodurch sich ihr Potenzial nicht frei entfalten kann.

Mentoren-Programme sind eine weiteres Mittel der Personalentwicklung zur Förderung und Einbindung von Minoritäten. So können beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund gezielt zu Führungskräften ausgebildet werden, indem regelmäßige Beratungstreffen zwischen Mentor und Mentee stattfinden und der Mentee seinem Mentor bei dessen Tätigkeiten über die Schulter schauen kann (Becker, 2006, S. 36 f.). Mitglieder von Minoritäten sind selten Teil der informellen Netzwerke in den oberen Hierarchieebenen, die es in jedem Unternehmen gibt. Durch formelle Mentoren-Programme können auch sie von den Erfahrungen einer anderen Person profitieren. Zum anderen könnte die vorhandene interkulturelle Kompetenz einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die z. B.

Auslandserfahrungen aufweisen, genutzt werden, indem diese Personen ihr Wissen und ihre Erfahrungen gezielt an andere weitergeben.

Interkulturelle Kundenorientierung

Schließlich bietet auch der Bereich Marketing viele interkulturelle Ansatzpunkte. Durch eine interkulturelle Belegschaft können die Bedürfnisse interkultureller Kundengruppen besser berücksichtigt werden, da entsprechende Kenntnisse über diese Gruppe bereits vorliegen. Hier können wichtige Informationen für die Kundenakquise und das Produktmarketing gewonnen werden. Denn nicht jeder fühlt sich z. B. durch die gleiche Werbung angesprochen. Unabhängig davon empfiehlt es sich, neue Kundengruppen beispielsweise bei Befragungen gezielt zu berücksichtigen, um detaillierte Auskünfte über ihre spezifischen Wünsche zu erhalten. Möglicherweise ist auch eine Erweiterung der Produktpalette nötig, um eine neue Kundengruppe zu gewinnen. Die diversen Kundengruppen sollten auch in der Öffentlichkeitsarbeit berücksichtigt werden. Scheinbare Kleinigkeiten wie die Gestaltung der Empfangsräume können z. B. große Wirkungen erzielen.

8.2.4 Fazit

Internationale Verflechtungen gehören heute zum Unternehmensalltag, die Kundschaft in Deutschland wird zunehmend divers. Zudem sind viele Konzerne in Deutschland vom Fachkräftemangel bedroht. Mit konkreten Maßnahmen im Rahmen der Personalakquise und -auswahl, der Mitarbeiterbindung und Personalentwicklung sowie der interkulturellen Kundenorientierung kann diesen Herausforderungen begegnet werden. Als Lösungsmöglichkeit neben der gezielten Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland gilt die Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten, die bereits in Deutschland leben. Aber obwohl diese Vorschläge bekannt sind, gibt es Probleme bei der Umsetzung. Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation von Mitarbeitenden und Führungskräften. Denn die Integration von Minderheiten in ein Unternehmen kann nur gelingen, wenn das Unternehmen auf allen Ebenen interkulturell geöffnet wird.

Literatur

Becker, M. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In M. Becker, A. Seidel (Hrsg.), Diversity Management – Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt (S. 3–48). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.

Cox T. J. (2001). Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity. University of Michigan Business School – Management Series. Michigan.

Diversity Hamburg (o. J.) (Hrsg.). Diversity-Management als Chance für kleine und mittlere Betriebe. Hamburg.

Leenen, R., Scheitza, A., Wiedemeyer, M. (2006). Kulturelle Diversität in Unternehmen. Zur Diversitätsorientierung von Personalverantwortlichen. In M. Becker, A. Seidel (Hrsg.), Diversity Management – Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt (S. 125–146). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.

Roland Berger Strategy Consultans (2012). Diversity & Inclusion – Eine betriebswirtschaftliche Investition. http://www.rolandberger.com/media/pdf/Roland_Berger_Diversity_and_Inclusion_D_20120716.pdf (18.07.2012).

Fessum Ghirmazion und Daniel Weber

8.3 Handlungsfelder interkultureller Öffnung: Kleine und Mittlere Unternehmen (KMU)

Etwa 99,5 % der Betriebe in Deutschland zählen zu den sogenannten Kleineren und Mittleren Unternehmen (KMU). Fessum Ghirmazion und Daniel Weber widmen sich den spezifischen Erscheinungsformen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung in KMU und entwickeln vor dem Hintergrund dieser Bestandsanalyse für den IKÖ-Prozess von KMU eine dreifache Strategie: Information – Beratung – Weiterbildung. Als spezifische Merkmale der KMU betonen die Autoren deren Flexibilität, ihre kurzen Reaktionszeiten sowie ihre heterogen zusammengesetzte Belegschaft, die Auswirkungen auf die interkulturelle Öffnung haben können.

8.3.1 Handlungsfelder interkultureller Öffnung: Kleine und Mittlere Unternehmen

Gegenwärtig ist der Mittelstand in Deutschland wieder in aller Munde. Positiv und fast stolz wird von ihm in der Öffentlichkeit gesprochen. Als Wirtschaftsmotor und Garant für Stabilität – trotz weltweiter Rezession und europäischer Währungskrise. In Deutschland haben Kleine und Mittlere Unternehmen (KMU) eine große Bedeutung. So zählen – je nach Definition und Zählweise – etwa 99,5 % der Betriebe zu ihnen; rund 70 % der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind hier beschäftigt. Aber wer zählt alles zum Mittelstand in Deutschland?

Definition: Kleine und Mittelständische Unternehmen (KMU)

Die EU-Kommission führte zum 1.1.2005 eine neue Definition von KMU ein. Dabei sind drei Richtgrößen maßgeblich: die Zahl der Beschäftigten, der Jahresumsatz sowie die Jahresbilanzsumme. Die Kriterien lauten wie folgt:

- Kleinstunternehmen:
  - weniger als 10 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
  - einen Jahresumsatz von höchstens 2 Mio. EUR oder
  - eine Jahresbilanzsumme von höchstens 2 Mio. EUR.
- Kleines Unternehmen:
  - weniger als 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
  - einen Jahresumsatz von höchstens 10 Mio. EUR oder
  - eine Jahresbilanzsumme von höchstens 10 Mio. EUR.

– Mittleres Unternehmen:
  - weniger als 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Institut für Mittelstandsforschung, Bonn, http://www.ifm-bonn.org),
  - einen Jahresumsatz von 50 Mio. EUR oder
  - eine Jahresbilanzsumme von höchstens 43 Mio. EUR (Europäische Kommission, 2006, S. 14).

Demnach gelten Betriebe mit bis zu 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als KMU. Im Weiteren soll keine soziologische Aussage über den Mittelstand gemacht werden, sondern aufbauend auf dieser Definition über die Betriebsgröße die Interkulturelle Öffnung (IKÖ) der KMU beschrieben werden.

Bei der interkulturellen Öffnung von Wirtschaftsunternehmen wird der Fokus oft auf die großen oder höchstens die mittleren Organisationsgrößen gelegt – und dies nicht nur, weil die kleineren organisatorisch und finanziell anders aufgestellt sind (Berufsfortbildungswerk des DGB/dfw, o. J., S. 6; RKW Berlin, 2010, S. 12). Auch im Bereich der IKÖ gelten KMU als Blackboxes, über die es wenige Untersuchungen gibt und von denen man daher nicht ganz genau weiß, was eigentlich ihr Beitrag zur Interkulturellen Öffnung ist. Eine genauere Bestandsanalyse führt u. a. zu folgenden Schlussfolgerungen:

– Bei den KMU existiert bezüglich der Frage zum Umgang mit Vielfalt und einer heterogenen Belegschaft ein großer Schatz an Erfahrungen (DGB Bildungswerk, 2007).
– In den letzten Jahren hat sich einiges getan! Auch vor dem Hintergrund der Debatte über Fachkräftemangel haben Kleine, aber vor allem Mittlere Unternehmen das Thema interkulturellen Öffnung für sich entdeckt und wenden es zum Teil auch schon für sich an.
– Aber: Die Entwicklungen in den jeweiligen interkulturellen Öffnungsprozessen sind genauso vielfältig wie es die KMU an sich sind; und einige der Kleinst- und Kleinunternehmen sind noch sehr homogen und in sich geschlossen (Diversity Hamburg, 2005, S. 27).

8.3.2 Interkulturelle Öffnung und Spezifika Kleiner und Mittlerer Unternehmen

Was ist nun aber das KMU-Spezifische hinsichtlich der interkulturellen Öffnung? Die folgende Sammlung ist selbstverständlich nicht als abgeschlossen zu verstehen. Die Autoren haben hier den Versuch unternommen, einige aus ihrer Sicht wichtige Spezifika von KMU herauszuarbeiten. Generell ist im Zusammenhang von interkultureller Öffnung darauf zu verweisen, dass Patentrezepte und ein in sich abgeschlossenes Konzept, welches auf alle Organisationen übertragbar ist, für den praktischen Gebrauch nicht nutzbar sind (vgl. für einen Überblick zur interkulturellen Öffnung von Betrieben: DGB Bildungswerk, 2011; Arbeit und Bildung u. a., 2010):

– Aufgrund ihrer Betriebsgröße wird die Personal- und Weiterentwicklung insbesondere von Kleinen Unternehmen zumeist von einer Person übernommen (Diversity Hamburg,

2005, S. 17). Das hat auf der einen Seite den Vorteil, dass sie aus einem Guss geschehen kann, hat aber den großen Nachteil, dass es sehr schnell zu Kapazitätsproblemen und zur Überforderung dieser Verantwortlichen kommen kann. Denn die einzelnen Personalverantwortlichen stehen vor der großen Herausforderung, viele Informationen und eventuell auch Vorgaben in kürzester Zeit zu verarbeiten und ggf. auch selbst umzusetzen.

– Durch die überschaubare Organisationsgröße gibt es für die Belegschaft die Möglichkeit, mit jedem/jeder Einzelnen in direkten Kontakt – z. B. im Flurgespräch oder kurzfristigen Meetings – zu treten. Das ist für den Prozess der interkulturellen Öffnung ein Vorteil. Denn Dialog und gemeinsame Reflexion können Lernprozesse beschleunigen, Akzeptanz für Veränderungen erhöhen und mögliche Konflikteskalationen voraussehen. Das bedeutet aber nicht, dass alles ohne Missverständnisse abläuft.
– Bei Kleinst- und Kleinunternehmen gibt es i. d. R. keinen Betriebsrat, welcher im Interesse der Belegschaft den Prozess der interkulturellen Öffnung »von unten« anstoßen und begleiten könnte. Das könnte u. a. dazu führen, dass innerhalb der interkulturellen Öffnung Themen wie bspw. die strukturelle Diskriminierung oder andere Fragen der Chancengerechtigkeit und der Gleichberechtigung »unter den Teppich gekehrt« werden (IG Metall, 2012).
– Durch die veränderte Arbeitsorganisation, z. B. Übergang zu Gruppenarbeit, anderem kommunikativen Austausch, Technisierung, müssen die Mitarbeitenden verstärkte kommunikative Kompetenzen entwickeln. Die zunehmende Kommunikation kann zu Missverständnissen führen – auch zu Missverständnissen, die kulturell oder sprachlich bedingt oder (oft unzutreffend) auf Kultur oder Sprache zurückgeführt werden. Fortbildungen – und Deutschkurse sind nur ein Teil davon – können diese verringern oder dabei helfen, Missverständnisse anzusprechen und so Konflikte produktiv zu nutzen.
– Beim Prozess der interkulturellen Öffnung für KMU nimmt der Blick auf eine Dimension eine besondere Stellung ein: die soziale Herkunft. Denn die soziale Herkunft bzw. die soziale Lage und die damit korrelierenden Diversity-Komponenten wurden oft vernachlässigt oder unter dem Deckmantel von Nationalität oder Kultur subsumiert. Die KMU müssen sich diesen Faktor stärker ins Bewusstsein rufen, um Vielfalt für das Unternehmen nutzen zu können. Es geht oft weniger um Inter-, Multi- oder gar Transkulturalität, sondern mehr darum, sich in soziale Lagen hineinversetzen zu können und mit den Mitarbeitenden Lösungen für diese Lagen zu erarbeiten. Hierbei ist auch zu beachten, dass sich einige politische und wirtschaftliche Tendenzen auch in KMU zeigen: Leiharbeit, Abbau von Sozialleistungen für die Mitarbeitenden, schwierige Betreuungssituationen für Kinder, Jugendliche auf dem bildungspolitischen Abstellgleis usw. Das alles hat Auswirkungen auf die soziale Lage der Beschäftigten, und es reicht für Kleinere Betriebe möglicherweise nicht wie bislang aus, individuelle Ausnahmelösungen zu finden, sondern es müssen umfassende Konzepte für diese Lagen gefunden werden, will man geeignetes Personal finden.
– Der Bedarf an qualifiziertem Personal lässt sich nicht mehr wie bisher auf dem lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt und nicht auf die gewohnte Weise finden. KMU

profitieren oft von ihren lokalen Netzen, die auch weiterhin nützlich sind und wichtige Chancen gerade für Menschen bieten, die in einem harten bundesweiten Wettbewerb nur wenige Zugangschancen haben. Dieser Teil der lokalen Netzwerkökonomie funktioniert aber nur solange, wie dieses Reservoir besteht und es auch mit allen relevanten lokalen Akteurinnen und Akteuren verknüpft ist. Sowohl die lokalen Akteurinnen und Akteure haben sich aber verändert (z. B. durch Migrantinnen-/Migrantennetzwerke) als auch die absolute Menge an verfügbarem, lokal gebundenem (potenziellem) Personal. KMU müssen also ihre Netzwerke (interkulturell) öffnen und regional erweitern. Das vergrößert letztendlich dann auch die Heterogenität der Beschäftigten im Unternehmen. Hier ist interkulturelle Öffnung also zum einen ein Prozess, der hilft, einen (erfolgreichen) Fortbestand des Unternehmens zu sichern, und zum anderen bietet er Instrumente, anstehende Herausforderungen und Veränderungen handhaben zu können.
– Wie immer wir sie nennen – Migrantinnen-/Migrantenunternehmen, ethnische Ökonomie oder ähnlich: Unternehmen, in denen Menschen die Leitung haben (oder übernommen haben), die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, spielen eine immer größere Rolle. Sehr viele dieser Unternehmen sind KMU. Zum einen spiegelt sich hier die Notwendigkeit für die Gesellschaft und Wirtschaft als Ganzes, sich diesen zu öffnen (z. B. weil sie direkte Geschäftspartner werden). Zum anderen zeigt es, dass auch hier ein großes Potenzial zur weiteren interkulturellen Öffnung hin zu anderen nationalen oder kulturellen Gruppen oder anderen Diversity-Komponenten existiert. Auch hier müssen passende Strategien entwickelt und umgesetzt werden, die dabei helfen, dass Kleinere »migrantische« Betriebe diesen Weg gehen können (DGB Bildungswerk, 2010, S. 13–15).

8.3.3 Empfehlungen

Aufgrund dieser Bestandsanalyse erscheint innerhalb des interkulturellen Öffnungsprozesses folgender Dreiklang für KMU besonders beachtenswert: Information – Beratung – Weiterbildung.

Information

Es sollte darauf geachtet werden, dass die Mitarbeitenden auf allen Ebenen alle relevanten Informationen erhalten. Auch wenn es wichtig ist, dass die Führungsebene (oder in Kleinstbetrieben die Führungsperson) die interkulturelle Öffnung unterstützt und vorantreibt, sollte darauf geachtet werden, dass nicht einfach nur – nach dem Top-down-Verfahren – der Belegschaft etwas vorgelegt oder gar aufgezwungen wird, sondern dass die Mitarbeitenden in den IKÖ-Prozess einbezogen werden – also gleichzeitig ein Bottom-up-Prozess erfolgt. Gerade weil oft keine formellen Beteiligungsstrukturen, wie Betriebsräte, bestehen, müssen in Kleineren Betrieben neue Strukturen geschaffen und muss Kommunikation neu definiert werden. Je nachdem wie »Führung« im Unternehmen bislang aus-

geübt wurde, heißt das auch, diesen Führungsstil hin zu einem partizipativen zu verändern. In diesem Zusammenhang sind folgende vier Punkte wichtig:

- den Prozess der Interkulturellen Öffnung transparent und nachvollziehbar beschreiben und die Ziele gemeinsam diskutieren und erarbeiten;
- argumentativ begründen, weshalb die Maßnahmen, die ergriffen werden, die richtigen sind, um den Nutzen zu verdeutlichen (Vorteile für KMU werden z. B. in folgender Publikation ausführlich beschrieben: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, o. J.);
- offen sein für Ideen und Vorschläge der Belegschaft (möglichst bevor die Entscheidungen schon getroffen sind); es sollten offene und anonyme Wege gefunden werden, um Feedback zu erhalten;
- Zwischenstände und Evaluationen mitteilen, zur Diskussion stellen und gemeinsam folgerichtige Schlüsse daraus ziehen (IQ Consult, 2011).

Beratung

Bevor der Prozess der interkulturellen Öffnung beginnt, sollte sich der Betrieb intern koordinieren und austauschen; und in dieser ersten Phase nach Möglichkeit auch extern beraten lassen. Gerade Kleinst- und Kleinunternehmen benötigen möglicherweise eine stärkere Unterstützung bei der Planung und Durchführung von IKÖ-Prozessen (Arbeit und Bildung u. a., 2010, S. 18). Das hat zum einen den Vorteil, dass im Sinne der (interkulturellen) Öffnung »frischer Wind von außen« in die Betriebe kommt; denn auf diesem Weg wird die Eigensicht von der Fremdwahrnehmung ergänzt. Zum anderen kann sich der Betrieb von anderen Beispielen und Erfahrungen inspirieren lassen. Die Beratung sollte idealerweise dann auch prozessbegleitend geschehen und differenziert für einzelne Unternehmensbereiche oder sogar für einzelne (Führungs-)Personen angeboten werden. Hier sollte auch die strukturelle Ebene angesprochen werden: Welches Leitbild haben wir? Welche Ziele und Maßnahmen sind hierzu entwickelt worden? Wie können wir für Chancengerechtigkeit und Gleichberechtigung sorgen? Wie können wir die interkulturellen Potenziale unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (besser) erkennen und nutzen? usw. Bei Kleinstbetrieben bietet sich ein individuelles Coaching an oder ein kooperatives Vorgehen mit anderen Betrieben zusammen.

Weiterbildung

Die Weiterbildung ist das Herzstück der interkulturellen Öffnung (IG Metall, 2012, S. 22 ff.). Denn genau hier werden die Mitarbeitenden zu konkreten Themen geschult und entwickeln sich weiter. Hierbei gilt es darauf zu achten, dass die Trainingsmaßnahme zu dem gewünschten Ziel führt, also konsistent mit diesem ist. Insbesondere sollten die Angebote konkret und praxisnah sein (Arbeit und Bildung u. a., 2010, S. 17). Aufgrund der geringen Organisationsgröße kann es Sinn machen, die Fort- und Weiterbildungen mit anderen Kooperationspartnern gemeinsam zu organisieren und durchzuführen. So kann nicht nur sichergestellt werden, dass die Seminare oder Trainings mit einer ausreichenden Teilneh-

merzahl ausgestattet sind, sondern dass sich die Mitarbeitenden darüber hinaus mit Fachkolleginnen und Fachkollegen aus anderen Betrieben austauschen können. Falls gewünscht können, um einen genaueren Blick auf eigene Abläufe zu werfen, im Anschluss daran auch betriebsinterne Fort- und Weiterbildungen stattfinden.

8.3.4 Fazit

Der Mittelstand ist bekanntlich das Rückgrat der deutschen Wirtschaft. Damit er dies auch in Zukunft bleibt, ist es wichtig, dass sich Kleine und Mittlere Unternehmen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sowie einer sich globalisierenden Ökonomie interkulturell öffnen. Neben dieser Notwendigkeit, müssten die KMU durch ihre Flexibilität, ihre kurze Reaktionszeit sowie ihre heterogen zusammengesetzte Belegschaft in der Lage sein, sich diesen neuen Gegebenheiten anzupassen und die hier beschriebenen Maßnahmen einleiten zu können. Auf diese Weise wird zugleich ein großer Schritt hin zu einer diskriminierungsfreieren und chancengerechteren Gesellschaft gemacht.

Literatur

Arbeit und Bildung/Kompetenzzentrum Kumulus-Plus, Berlin-Brandenburgische Auslandsgesellschaft, IUBM/Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (o. J.). Öffnungszeiten. Motiv 3 Öffnungszeiten. Interkulturelle Öffnung in der Personalentwicklung. http://www.pro-qualifizierung.de/data/motiv3oeffnungszeiten_012010_download2_2.pdf (30.10.2013).

Arbeit und Bildung/Kompetenzzentrum Kumulus-Plus, DGB Bildungswerk, Lutz Eggeling, InnoVision Concepts, IQ Consult, Westdeutscher Handwerkskammertag/WHKT (Hrsg.) (2010). Vielfalt? Bitteschön. Handlungsempfehlungen für interkulturelle Öffnung in der Personalentwickung, http://www.arbeiteninvielfalt.de/data/publikationen_datei_1295458062.pdf (30.10.2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (o. J.). Vielfalt nutzen. Diversity Management in kleinen und mittleren Betrieben – Vorschläge aus der Praxis. http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/DiversityLeitfadenkleineUnternehmen.pdf (04.06.12).

Berufsfortbildungswerk des DGB/dfw (Hrsg.) (o. J.). Diversity Management. Empfehlungen für Kleine und Mittlere Unternehmen. http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/2007–10–08-diversity-management-kmu.pdf (04.06.12).

DGB Bildungswerk (Hrsg.) (2007). Interkulturelle Öffnung von Industriebetrieben – am Beispiel von bedarfsorientierten Qualifizierungsangeboten für Beschäftigte mit Migrationshintergrund in einem mittelgroßen Betrieb der Metallverarbeitung. Handreichung. Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt. Düsseldorf.

DGB Bildungswerk (Hrsg.) (2010). Auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung – Strategien, Umsetzung, Transfer. Das Kompetenzzentrum, die Netzwerke und der Facharbeitskreis »Interkulturelle Öffnung«. Ein Dossier über die Arbeit 2008 bis 2010. Düsseldorf.

DGB Bildungswerk (Hrsg.) (2011). Diversity als Zukunftsaufgabe – Interkulturelle Öffnung von Betrieben. Dokumentation. Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt. Düsseldorf.

Diversity Hamburg (Hrsg.) (2005). Diversity-Management als Chance für kleine und mittlere Betriebe. Berlin. http://www.verantwortliche-unternehmensfuehrung.de/index/110846 (04.06.12).

Europäische Kommission (Hrsg.) (2006). Die neue KMU-Definition. Benutzerhandbuch und Mustererklärung. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/sme_definition/sme_user_guide_de.pdf (25.03.12).

Europäische Kommission (Hrsg.) (2012). Vielfalt am Arbeitsplatz. 8 Schritte für kleine und mittelständische Unternehmen. Brüssel. http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/Vielfalt_am_Arbeitsplatz_KMU.pdf (04.06.12).

IG Metall (Hrsg.) (2012). Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Handlungshilfe für eine interkulturelle Geleichstellungs- und Personalpolitik.
Institut für Mittelstandsforschung Bonn (IfM). http://www.ifm-bonn.org/index.php?id=89 (20.03.12).
IQ-Consult (Hrsg.) (2011). Denkanstöße. Organisationsentwicklung und interkulturelle Öffnung. Düsseldorf.
RKW Berlin (2010). Diversity Management in kleinen und mittleren Unternehmen. Erfolgreiche Umsetzungsbeispiele. Berlin http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/Studien/studie_diversity_management_in_kmu_erfolgreiche_umsetzungsbeispiele.pdf (04.06.12).

9

Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen

Was aber möglich ist,
in der Tat, ist Veränderung.
Und die verändernde Wirkung,
die von neuen Werken ausgeht,
erzieht uns zu neuer Wahrnehmung,
neuem Gefühl,
neuem Bewußtsein.

Ingeborg Bachmann

Christiane Falge und Gudrun Zimmermann

9.1 Die interkulturelle Öffnung im deutschen Gesundheitssystem: Ein kritischer Überblick

Christiane Falge und Gudrun Zimmermann fokussieren in diesem Kapitel die Interkulturelle Öffnung des deutschen Gesundheitssystems in Bezug auf mögliche Zugangsbarrieren, die Wurzeln und Entstehungsgeschichte der interkulturellen Öffnung. Zu deren Zielen gehören nach Meinung der Autorinnen für viele Einrichtungen die Konfliktvermeidung, die Arbeitserleichterung und eine allgemeine Verbesserung der Versorgung von Patientinnen und Patienten. Die Autorinnen beschreiben erste Fortschritte und Erfolge und skizzieren die noch ausstehenden Umsetzungsschritte. Dabei benennen sie Chancen, Herausforderungen und Grenzen der interkulturellen Öffnung des deutschen Gesundheitssystems.

9.1.1 Einleitung

Die sozialen Systeme der Einwanderungsländer des globalen Nordens sind überwiegend auf die Kultur der sogenannten »Mehrheitsgesellschaften« ausgerichtet. Ethnisch und kulturell anders ausgerichtete Gruppen haben daher einen sub-optimalen Zugang zu vielen öffentlichen Institutionen. Seit einiger Zeit beginnen diese jedoch, sich den Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft zu stellen. Deutsche gesundheitsbezogene Institutionen berücksichtigen etwa seit 2005 gesellschaftliche Diversität durch zunehmende interkulturelle Öffnung.

In diesem Beitrag geht es um die interkulturelle Öffnung des deutschen Gesundheitssystems – ein Wandel, der nicht primär auf der politischen Einforderung des Rechtes auf Anerkennung basiert, sondern auch auf der Steigerung von organisatorischer Effizienz. Zu den Zielen der interkulturellen Öffnung gehören daher auch Konfliktvermeidung, Arbeitserleichterung und eine allgemeine Verbesserung der Versorgung von Patientinnen und Patienten. Hinsichtlich des Begriffs von kultureller Diversität fällt auf, dass er sich zumeist auf Menschen mit Migrationshintergrund bezieht. Im Gegensatz hierzu basiert unser Kulturbegriff und somit auch unser Verständnis einer Interkulturellen Öffnung auf der Hall'schen Definition (1997, Übers. von den Autorinnen): »Kultur wird als Summe der verschiedenen Klassifikationssysteme und diskursiven Formationen verstanden, die Sprache verwendet, um den Dingen Bedeutung zuzuordnen. Mögliche Klassifikationssysteme sind neben einem Migrationshintergrund etwa Milieu, Alter, Bildungsgrad, Geschlecht und sexuelle Orientierung etc.«

Die medizinischen Institutionen, die zu einer Öffnung bereit sind, tun dies, indem sie versuchen, ihre Einrichtungen durch sprach- und kultursensible Versorgungsmodelle für Migrantinnen und Migranten und durch das eigene Personal attraktiver zu gestalten. Dies liegt zum einen daran, dass andere Diversitätskriterien wenig beachtet werden, zum anderen hängt es auch damit zusammen, dass Armut, Bildungsferne und Gesundheitsdefizite oftmals direkt mit dem Migrationsstatus einhergehen.

In diesem Beitrag soll die interkulturelle Öffnung des deutschen Gesundheitssystems unter folgenden Fragestellungen näher betrachtet werden:

- Welche Zugangsbarrieren bestehen im Gesundheitssystem für Migrantinnen und Migranten?
- Wie kam es zur interkulturellen Öffnung im Gesundheitssystem?
- Welche Forderungen wurden gestellt, welche erfüllt und welche noch nicht?

Zunächst werden Zugangsbarrieren und die allgemeine Entwicklung der interkulturellen Öffnung auf der Bundesebene dargestellt. Im Best-Practice-Beispiel (13.6.2) wird dann anhand der Gründung des Interkulturellen Gesundheitsnetzwerkes Bremen (ign) gezeigt, wie die IKÖ auf lokaler Ebene umgesetzt werden kann. Dabei geht es ihre Chancen, Herausforderungen und Grenzen.

9.1.2 Zugangsbarrieren

Die Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in vielen Befragungen hat gravierende Folgen für die Berichterstattung über die Gesundheitsversorgung (Razum 2003). Es kommt zu Verzerrungseffekten, defizitären Versorgungskonzepten und -strategien, Fremdheit, kultureller Differenz und Exklusion (Brackerts, 2007; Borde, 2009). Weil Migrantinnen und Migranten in der Forschung eine versteckte Bevölkerungsgruppe sind, bleiben sie in den gesellschaftlichen Institutionen sozial unsichtbar und in der Praxis unterversorgt (Atkinson u. Flint, 2001; Doherty, Stott u. Kinder, 2004). Um zugewanderte Menschen zu erreichen, sind innovative Konzepte und Methoden erforderlich. Ihre Entwicklung ist aufwendig, aber ohne Fortschritte in dieser Richtung wird es weiterhin an praxisrelevantem Wissen über den Gesundheitsstatus von Migrantinnen und Migranten fehlen und deren Zugang zu einer adäquaten Gesundheitsversorgung defizitär bleiben.

Sprachbarrieren, mangelnde Systemvertrautheit, Armut und kulturelle Prägungen machen Migrantinnen und Migranten den Zugang zum Gesundheitssystem wesentlich schwerer als Mitgliedern der sogenannten »Mehrheitsgesellschaft«. Studien zeigen, dass Zugewanderte bestimmte Krankenhausabteilungen übermäßig oft (Borde; Braun u. David, 2003), jedoch medizinische Rehabilitation (Brzoska, Voigtländer, Spallek u. Razum, 2010) und bestimmte ambulante Institutionen wie niedergelassene Haus- und Fachärzte in deutlich geringerem Maße in Anspruch nehmen. (Borde, Braun u. David, 2003; Koch, 2005; Ozankan u. Atik, 2006; Schouler-Ocak, 2007). Die Gründe liegen einerseits in dem Zusammenspiel von Sprachbarrieren und kulturellen Aspekten und haben zum anderen

unmittelbar mit den schlechteren Sozialverhältnissen zu tun. Deswegen muss auch vor einer Überbetonung der kulturellen Aspekte, der sogenannten »Ethnisierung des Sozialen« gewarnt werden.

Kommunikation gehört zu den unumstritten wichtigsten Problemen in der Gesundheitsversorgung von Migrantinnen und Migranten. So zeigt eine Berliner Frauenklinik-Studie (Borde, David u Kentenich, 2001) ebenso wie eine Studie über Wechseljahre (Borde, David u. Schalinski, 2007), dass Migrantinnen zwar ähnliche Behandlungserwartungen wie deutsche Frauen haben, ihre Beratungs- und Behandlungszufriedenheit jedoch aufgrund mangelnder Information, Aufklärung und psychosozialer Betreuung viel geringer ist (Borde et al., 2001; Borde, David u. Kentenich 2002; Borde et al., 2007; Gebhardt, 2008). Sowohl die erste Generation der in den 1960er und 70er Jahren als »Gastarbeiter« zugewanderten Migrantinnen und Migranten, als auch der überwiegende Teil der seither neu zuwandernden Personen (Arbeits- und Heiratsmigrantinnen und -migranten, Asylsuchende und irregulär Eingewanderte) gehören in Deutschland zu den schlechter versorgten Menschen.

Die Frauenklinik-Studie bestätigt den Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und medizinischem Wissen von Patientinnen und zeigt zugleich auf, dass sie selbst mit guten Deutschkenntnissen im Nachteil sind. Die Studie gibt konkrete Hinweise darauf, dass die Kenntnis türkischer Patientinnen über eine geplante oder schon durchgeführte Therapie nach der Aufklärung geringer als vorher war, während die Kenntnis bei deutschen Patientinnen zugenommen hatte (Pette, Borde u. David, 2004; Wesselmann, Lindemeyer u. Lorenz, 2009). Eine weitere Untersuchung über die Bewertung der sprachlichen Verständigung kommt zu dem Ergebnis, dass im Vergleich mit Patientinnen und Patienten ohne Migrationshintergrund fast dreimal so viele Patientinnen und Patienten mit Migrationshintergrund die Kommunikation mit dem Gesundheitspersonal als unbefriedigend bis schlecht bewertet haben (Babitsch, Braun, Borde u. David, 2008). Offenbar wird also weder den Aufklärungsbedürfnissen von Migrantinnen und Migranten, noch der ärztlichen Aufklärungspflicht Genüge getan. Die Tatsache, dass es selbst bei Migrantinnen und Migranten mit guten Sprachkenntnissen zu Informationsverlusten kommt, weist darauf hin, dass neben den sprachlichen Hürden noch weitere Barrieren wie Fremdheit, kulturelle Differenz und sogar Rassismus eine Rolle spielen.

In der Problematik von Zugang, Kommunikation, Information und Aufklärung wirken rechtliche, ökonomische und ethische Aspekte zusammen. Patientenrechte bezüglich Aufklärung und Information kommen bei Migrantinnen und Migranten nicht in gleichem Maße zum Tragen wie bei Patientinnen und Patienten ohne Migrationshintergrund. Arzthaftungsprobleme und Unzufriedenheit nach Eingriffen und Therapien haben hier ihre Ursache und führen zu kostspieligen Folgelasten. Auch die mangelnde Partizipation von Migrantinnen und Migranten am Gesundungsprozess belasten das Gesundheitssystem finanziell. Die Bedarfsgerechtigkeit ist für Migrantinnen und Migranten nicht gewährleistet, obwohl sie gleichermaßen in die gesetzlichen Versicherungen einzahlen. Ethisch begründete Anforderungen wie der Versorgungsauftrag, der Gleichbehandlungsaspekt

und die Gesundheitsgerechtigkeit werden für Migrantinnen und Migranten nicht im gleichen Maße beachtet. Die interkulturelle Öffnung versucht, diese Ungleichheiten durch eine Optimierung der Versorgung zu beheben.

9.1.3 Die Akteurinnen und Akteure für interkulturelle Öffnung

Seit sich Deutschland 2005 öffentlich zu seinem Status als Einwanderungsland bekannt hat, nimmt auch die interkulturelle Öffnung immer mehr Raum im öffentlichen Diskurs ein. Jedoch fordern viele im Gesundheitsbereich Tätige schon seit den 70er Jahren migrantenspezifische Versorgungskonzepte. Vor allem Gesundheitsexpertinnen und -experten, die aufgrund eigener Migrationserfahrung oder im täglichen Berufsalltag besonders für Migrationsfragen sensibilisiert sind, weisen schon lange auf Engpässe bei der Behandlung von Migrantinnen und Migranten hin. Mitglieder aus der zweiten und dritten Einwanderergeneration sind oft schon seit ihrer Kindheit mit den Zugangsbarrieren eines monokulturell ausgerichteten Gesundheitssystems konfrontiert. Als »Kinderdolmetscher« navigierten sie ursprünglich ihre Eltern und Freunde durch die Untiefen des deutschen Gesundheitssystems und treten heute in ihren Berufsverbänden (Gesellschaften für Deutsch-Türkische Gynäkologie, Allgemeinmedizin, Psychiatrie und Psychotherapie etc.) für eine Multikulturalisierung des Gesundheitssystems ein.

Ihre institutionellen Wurzeln hat die interkulturelle Öffnung jedoch in den Krankenhäusern. Von hier ging das Engagement aus und hier wurden auch die ersten Forschungen zu Migration und Gesundheit angestoßen. In Berufsverbänden und auf medizinischen Kongressen entstanden inter- und transkulturelle Podien, auf denen die Ergebnisse dieser Forschungen vorgestellt und Forderungen für eine verbesserte Versorgung von Migrantinnen und Migranten artikuliert wurden.

Anfang der 1990er Jahre wurde mit dem Ethnomedizinischen Zentrum in Hannover die erste migrantenspezifische Gesundheitseinrichtung gegründet. Zahlreiche Forschungen und Veröffentlichungen folgten – z. B. der Berliner Charité (Borde et al., 2002), des Städtischen Klinikums München (Wesselmann et al., 2004) und weiteren Einrichtungen. Besondere Bedeutung erlangte der 1994 etablierte Bundesarbeitskreis »Migration und Öffentliche Gesundheit«, in dem ein großer Teil der in Forschung und Praxis Beschäftigten bis heute mitwirken. Der Arbeitskreis war zunächst der nationalen Integrationsbeauftragten zugeordnet, bis er später an das Bundesgesundheitsministerium angegliedert wurde. Den Durchbruch gelang dem Thema der Interkulturelle Öffnung 1999 in der ersten Bundeskonferenz für »Dolmetscher im medizinischen und sozialen Bereich«, deren Ergebnisse in die Handlungsempfehlungen der Bundesausländerbeauftragten (1999) eingingen.

In den Fachrichtungen Psychiatrie/Psychotherapie spielt Kommunikation die unbestritten zentrale Rolle für den Zugang von und zu Patientinnen und Patienten (siehe dazu auch Kapitel 9.2). Das Interesse dieser Berufsgruppen und der an Migrationsfragen ausgerichteten Forschung ist deshalb deutlich größer als in der somatischen Medizin. Die Berufsgruppe der Erwerbstätigen in der Psychiatrie und Psychotherapie ist gleichzeitig

ein wichtiger Akteur für die Einforderung einer größeren interkulturellen Öffnung. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN) gründeten Mitglieder der Bewegung im Jahr 2000 das Referat Transkulturelle Psychiatrie. Auf den von ihm organisierten Jahrestreffen finden Symposien zur psychiatrischen und psychotherapeutischen Versorgung von Migrantinnen und Migranten eine stetig wachsende Aufmerksamkeit. Ein weiteres Panel zum Thema hat der seit 1994 in regelmäßigen Abständen abgehaltene Bundeskongress Armut und Gesundheit eingerichtet. Auch in mehreren deutsch-türkischen Institutionen begannen deren Mitglieder, sich wissenschaftlich mit der Versorgungsfrage von Migrantinnen und Migranten auseinanderzusetzen und entsprechende Forderungen zu stellen – so z. B. die 1994 gegründete Deutsch-Türkische Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie und die GIP/AKTPT (Gesellschaft für Interkulturelle Psychotherapie/Arbeitskreis türkischsprachiger Psychotherapeuten), die sich beide als Anwalt für migrantenspezifische psychische Gesundheitsprobleme verstehen und öffentlich in Erscheinung treten.

Die interkulturelle Öffnung des deutschen Gesundheitssystems ist aufgrund dieses vielfältigen zivilgesellschaftlichen Engagements aus ihrem Nischendasein herausgetreten. Sie wird heute von zahlreichen gesundheitsbezogenen Netzwerken gefordert und gefördert. Über die Empfehlungen der Initiative »Gesundheitsdienste in multikulturellen Gesellschaften« an den Ministerrat der Mitgliedstaaten gewinnt das Thema seit November 2006 nun auch im Europarat an Relevanz.

9.1.4 Forderungen für eine interkulturelle Öffnung des Gesundheitssystem

Forderungen zur interkulturellen Öffnung im Gesundheitssystem beziehen sich vor allem auf den stationären Bereich. Die zentrale, bis heute aber nicht erfüllte Forderung ist eine über Fallpauschalen (Diagnosis Related Groups) geregelte Finanzierung von Dolmetscherdiensten. Darüber hinaus wurde eine zuerst von Borde und David entwickelte IKÖ-Checkliste für den stationären Bereich seit 2004 durch zahlreiche weitere Prüflisten ergänzt. Mittels dieser Listen werden der Grad der interkulturellen Öffnung abgefragt und entsprechende Empfehlungen hinsichtlich medizinischer Aufklärung, sprachlicher Verständigung, interkultureller Fortbildungen für das Gesundheitspersonal, Anerkennung ausländischer Abschlüsse und psychosozialer Versorgung gegeben. Sie dienen aber auch zur Verbesserung konkreter Maßnahmen wie Verpflegung, Unterbringung und Raumgestaltung. Zur weiteren Optimierung der Versorgungsqualität von Migrantinnen und Migranten werden zudem biografieorientierte Anamnesen und die Einführung von Familienkonferenzen (Bartram u. Hiddemann 2009, S. 671) empfohlen.

Obwohl sprach- und kultursensible Vorschriften in KTQ-Katalogen (Kataloge im Rahmen des Zertifizierungsverfahrens »Kooperation für Transparenz und Qualität im Gesundheitswesen«) erscheinen, werden diese bei den Zertifizierungen selten berücksichtigt (Falge, 2009, S. 102). Eine dringend notwendige Voraussetzung für die Durchsetzung der interkulturellen Öffnung im stationären Bereich ist daher ihre strengere Berück-

sichtigung durch die Qualitätssicherung. Insgesamt sollte die interkulturelle Öffnung im Qualitätsmanagement verankert sein. Regelmäßige Befragungen zum Umgang mit und der Versorgung von Migrantinnen und Migranten sowie zum Grad der interkulturellen Kompetenz der Mitarbeitenden sollten die Grundlagen für eine systematische Personalentwicklung bilden. Ebenso sollten Fortbildungsbedarfe für alle Berufsgruppen durch Befragungen ermittelt und entsprechende Angebote entwickelt werden. So wurde kürzlich auf einer Tagung mit Gesundheitsexperten und -expertinnen vonseiten der medizinischen Experten gefordert, die Fächer Ethnologie und Kulturwissenschaft stärker in die Curricula des Medizinstudiums bzw. von Pflegeberufen einzubinden, einschließlich der Durchführung von Feldforschungspraktika. Gerade in der praktischen Ausbildung können ethnologische Methoden hilfreich sein, um vermeintlich Fremdes annähernd zu verstehen, und der Einbezug ethnologischen Fachwissens kann zur besseren medizinischen Versorgung von Migrantinnen und Migranten führen (Falge u. Weissköppel, 2012, S. 191).

Im Vergleich zur stationären Versorgung erfolgen die Verbesserungen im ambulanten Bereich deutlich langsamer. Einerseits liegt das an dem geringeren finanziellen Spielraum niedergelassener Ärztinnen und Ärzte, andererseits aber auch an dem geringeren gesellschaftlichen Druck, dem niedergelassene Ärztinnen und Ärzte im Vergleich zu öffentlich finanzierten stationären Einrichtungen ausgesetzt sind. Im ambulanten Bereich fordern Psychotherapeutinnen und -therapeuten mit Migrationshintergrund die Einführung von Sonderzulassungen. Diese Forderung basiert auf dem Argument, Migrantinnen und Migranten ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen den Zugang zu Therapiemaßnahmen überhaupt zu ermöglichen. Auf diese Weise versuchen Psychotherapeutinnen und -therapeuten mit Migrationshintergrund Zugang zu den quotierten, viel zu knapp bemessenen Zulassungen zu erlangen.

9.1.5 Entwicklungsdifferenzen und -potenziale

Der Grad der interkulturellen Öffnung im Gesundheitswesen stellt sich heute sowohl regional als auch institutionell unterschiedlich dar. In Städten mit einem hohen Anteil zugewanderter Bevölkerung erreicht die stärkere Vernetzung von Migrantinnen und Migranten oft einen besseren Zugang als in Städten mit niedrigem Zuwanderungsanteil (Falge, Ruzza, Schmittke, 2012, S. 108). Die institutionelle Situation ist von Fall zu Fall unterschiedlich. So gibt es in einigen Kliniken interkulturelle Schulungen für das Personal, stehen mehrsprachige Beschilderungen und Informationsmaterialien zur Verfügung und werden ausländische Abschlüsse problemlos anerkannt; hingegen sind in anderen Institutionen solche Verbesserungen allenfalls auf eine einzelne Abteilung beschränkt. Gelegentlich wird in solchen, eher verschlossenen Institutionen dann sogar die Ansicht vertreten, dass sich nicht das Gesundheitssystem für Migrantinnen und Migranten öffnen, sondern sich diese Personengruppe vielmehr dem bestehenden System anpassen solle (Falge et al., 2012, S. 58, 140).

Insgesamt sind im Bereich der Institutionen zwei Entwicklungen zu beobachten: Auf der einen Seite öffnen sich die Regeldienste für Migrantinnen und Migranten, auf der

anderen Seite entstehen Institutionen, die ausschließlich Migrantinnen und Migranten behandeln. In Nordrhein-Westfalen, einem Bundesland mit einem hohen Anteil migrantischer Bevölkerung, wurden seit 2005 sogenannte »Migrantenambulanzen« eingerichtet, in denen eine muttersprachliche Versorgung stattfindet. Einige Kliniken haben sogar eigene Abteilungen für Migrantinnen und Migranten mit einer bestimmten nationalen Herkunft eröffnet (z. B. die Median-Klinik in Bad Oeynhausen für Türkinnen und Türken).

Bedingt durch den in Gesundheits- und Pflegebereichen bestehenden Fachkräftemangel sowie aufgrund von entsprechenden Restrukturierungen ist ein flexiblerer Umgang mit ausländischen Abschlüssen zu verzeichnen (Nohl, 2010). Solche positiven Veränderungen basieren jedoch nicht auf zentralen politischen Entscheidungen, sondern sind vor allem in der Peripherie und in solchen ländlichen Gebieten zu beobachten, wo wegen des Mangels an einheimischen Fachkräften Ärztinnen und Ärzte mit Migrationshintergrund eingestellt werden. Deren geringere Deutschkenntnisse erschweren allerdings gelegentlich die allgemeine Kommunikation im Krankenhaus. Diese Aussagen sind bisher nicht wissenschaftlich belegt, sondern begründen sich auf Gesprächen der Autorinnen mit Krankenhausmitarbeitenden.

Die Finanzierung von Maßnahmen zur interkulturellen Öffnung greift oft auf Forschungsmittel zurück oder geschieht im Rahmen zeitlich begrenzter Projekte. Letzteres ist besonders problematisch, denn nach Projektende wird die begonnene interkulturelle Öffnung (etwa kostenloses interkulturelles Training) oft nicht fortgeführt. Das ist auch der Grund, warum z. B. dauerhaft finanzierte Dolmetscherdienste im Gesundheitssystem immer noch nicht eingerichtet sind.

Literatur

Atkinson, R., Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. Social Research Update, 33. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf (10.07.2012].

Babitsch, B., Braun, T., Borde, T., David, M. (2008). Doctor's perception of doctor-patient relationship in emergency departments: What roles do gender and ethnicity play? biomedcentral.com. http://www.biomedcentral.com/1472–6963/8/82 (10.07.2012).

Bartram C., Hiddemann, W. (Hrsg.) (2009). Die Onkologie (Teil 1). Heidelberg: Springer Medizin.

Brackerts, N. (2007). Who is hard to reach and why? ISR Working Paper. http://www.sisr.net/publications/0701brachertz.pdf (10.07.2012).

Borde, T. (2009). Migration und Gesundheitsförderung – Hard to reach? Neue Zugangswege für »schwer erreichbare« Gruppen erschließen. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Migration und Gesundheitsförderung. Ergebnisse einer Tagung mit Expertinnen und Experten (S. 18–31). Köln.

Borde, T., Braun, T., David, M. (2003). Gibt es Besonderheiten bei der Inanspruchnahme klinischer Notfallambulanzen durch Migrantinnen und Migranten? In: T. Borde, M. David (Hrsg.), Gut versorgt? Migrantinnen und Migranten im Gesundheits- und Sozialwesen (S. 43–84). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Borde, T., David, M., Kentenich, H. (2001). Was wissen deutsche und türkisch-stämmige Frauen über ihren Körper? Ergebnisse einer Befragung in einer Berliner Frauenklinik. In: K. Weidner, V. Jellmann, D. Schuster, C. Diedrich, M. Neises (Hrsg.), Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe (S. 267–277). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Borde, T., David, M., Kentenich, H. (2002). Erwartungen und Zufriedenheit deutscher und türkischsprachi-

ger Patientinnen im Krankenhaus. Eine vergleichende Befragung in einer Berliner Frauenklinik. Gesundheitswesen, 64, 476–485.

Borde,T., David, M., Schalinski, A. (2007). Vor und nach der WHI-Studie: Umgang und Einstellung zur HRT und Wechseljahren bei deutschen Frauen, asiatischen und türkeistämmigen Migrantinnen im Vergleich. Archives of Gynecology Obstetrics, 4, 2007, 436–437.

Brzoska, P., Voigtländer, S., Spallek, J., Razum, O. (2010). Utilization and effectiveness of medical rehabilitation in foreign nationals residing in Germany. European Journal of Epidemiology, 25, 651–660.

Doherty, P. Stott, A., Kinder, K. (2004). Delivering services to hard to reach families in On Track areas: definition, consultation and needs assessment. Development and Practice Report, 15. http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/dpr15.pdf (10.07.2012).

Falge, C. (2009). Deutschland ein Einwanderungsland? Die interkulturelle Öffnung der Bremer Krankenhäuser als kritischer Testfall. In: C. Falge, G. Zimmermann, Die interkulturelle Öffnung des Gesundheitssystems (S. 85–112). Münster: NOMOS.

Falge, C., Ruzza, C., Schmittke, O. (2012). Migrants and Health: Political and Institutional Responses to Cultural Diversity in the Health Systems. Surrey and Burlington: Ashgate Publishing.

Falge, C., Weissköppel, C. (2012). Ethnologen im Diversity Management von öffentlichen Institutionen. Resümee nach zwei Workshops zur Dialogförderung zwischen Wissenschaft und Praxis. EthnoScripts, 14 (1).

Freie Hansestadt Bremen (2012). Entwicklungsplan Partizipation und Integration. Beteiligung fördern – Gemeinsamkeiten und Vielfalt stärken. Land Bremen 2012–2015.

Gebhardt, J. (2008). Anspruch und Wirklichkeit – Information, Beratung und Begleitung von Frauen in den Wechseljahren im interkulturellen Kontext. Bachelorarbeit. Berlin: Alice Salomon Hochschule.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE Publications.

Koch, E. (2005). Institutionelle Versorgung von psychisch kranken Migranten. In: H.-J. Assion (Hrsg.), Migration und seelische Gesundheit (S. 167–186). Heidelberg: Springer Medizin.

Nohl, A. M. (2010). Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In: A. M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, A. Weiß (Hrsg.), Kulturelles Kapital in der Migration (S. 153–165). Wiesbaden: VS-Verlag.

Ozankan, M., Atik, Z. (2006). Bedeutung und Angebotsstruktur von kultureller Kompetenz in der Versorgung am Beispiel der Migrantenambulanz der Rheinischen Kliniken Langenfeld. In: T. Borde, M. David (Hrsg.), Migration und Psychische Gesundheit. Belastungen und Potenziale (S. 171–192). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Papies-Winkler, I., Josten, H., (2000). Ein Dolmetscherdienst für Berlin?! Beitrag auf dem 6. Kongress Armut und Gesundheit am 1. und 2. Dezember 2000. http://www.gesundheitberlin.de/index.php4?request=searchu.topic_id=138?request=searchu.topic=723u.type=infotext (20.6.2012).

Pette, M., Borde, T., David, M. (2004). Kenntnis über die Diagnose und Therapie ihrer Erkrankung bei deutschen und türkischstämmigen Patientinnen vor und nach einem Krankenhausaufenthalt. Journal of the Turkish-German Gynecological Association, 5 (4), 330–337.

Razum, O., (2003). Gesundheitsberichterstattung für Migrantinnen und Migranten: Möglichkeiten und Grenzen. In: T. Borde, M. David (Hrsg.), Gut versorgt? Migrantinnen und Migranten im Gesundheits- und Sozialwesen (S. 265–273). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Schouler-Ocak, M. (2007): Sind Migrantinnen und Migranten anders depressiv? In: T. Borde, M. David (Hrsg.), Migration und Psychische Gesundheit. Belastungen und Potenziale (S. 83–94). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Wesselmann, E., Lindemeyer T., Lorenz, A. L. (2004). Wenn wir uns nicht verstehen, verstehen wir nichts. Übersetzen im Krankenhaus. Der klinikinterne Dolmetscherdienst. Frankfurt a. M.: Mabuse.

Viktoria Knischewitzki und Iris Tatjana Graef-Calliess

9.2 Die interkulturelle Öffnung in der Therapie

Migrantinnen und Migranten stellen in Deutschland zwar zahlenmäßig keine Minderheit mehr dar, dennoch ist ihre gesundheitliche Versorgung im Allgemeinen und im besonderen Maße ihre psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung nicht flächendeckend gewährleistet. Die Inanspruchnahme psychiatrisch-psychotherapeutischer Angebote durch Menschen mit Migrationshintergrund ist je nach Setting, Art der Einrichtung und Standort sehr divergent, wobei das psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgungssystem sowohl im ambulanten als auch im (teil-) stationäre und präventiven Bereich durch eine Inkongruenz zwischen angebotenen Leistungen und den Patientenbedürfnissen gekennzeichnet ist. Zahlreiche Zugangsbarrieren auf beiden Seiten erschweren die Inanspruchnahme des Gesundheitssystems für Migrantinnen und Migranten. Eine Antwort zum Abbau dieser Zugangsbarrieren stellt das Konzept der »Interkulturellen Öffnung« dar. Dieses Konzept beinhaltet im Bereich des Gesundheitssystems einen Anspruch auf eine gleichberechtigte, qualitativ äquivalente gesundheitliche Versorgung für Migrantinnen und Migranten. Mit den »12 Sonnenberger Leitlinien« wurden einheitliche und praxisnahe Qualitätsstandards eingeführt, die als Grundlage bei der Umsetzung von interkulturellen Behandlungskonzepten verstanden werden. Klinische Einrichtungen, die die Sonnenberger Leitlinien in ihrem Behandlungskonzept aufgenommen und umgesetzt haben, können als interkulturell geöffnet betrachtet werden.

Ein wichtiger Bestandteil der »interkulturellen Öffnung« in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung stellt vor dem Hintergrund steigender kultureller Vielfalt in Deutschland die Förderung der interkulturellen Kompetenzen von Mitarbeitenden dar. Interkulturell kompetentes Handeln im Gesundheitswesen kann in drei Ebenen untergliedert werden: die »Wissensebene«, die Ebene »Einstellung und Haltung« sowie die Ebene »Fertigkeiten in der Gestaltung eines therapeutischen Prozesses«.

Eine gelungene Integration von Migrantinnen und Migranten in die jeweiligen nationalen Gesundheitssysteme kann auch als ein Beitrag zu ihrer Integration in die jeweilige Aufnahmegesellschaft angesehen werden.

9.2.1 Einleitung

Vor dem Hintergrund steigender Zahlen der in Deutschland lebenden Zuwanderinnen und Zuwanderer stellt sich unabdingbar die Frage nach der körperlichen und/oder seeli-

schen Gesundheit dieser Population. Bislang konnte nur unzureichend geklärt werden, ob und inwiefern Migrantinnen und Migranten hinsichtlich Häufigkeiten und Schweregrad psychischer Erkrankungen sich von Nicht-Migrantinnen und -Migranten unterscheiden. Auf diese Frage lassen sich in der Literatur im Großen und Ganzen drei Antworten finden:

– Die *Selektionstheorie* untermauert empirische Befunde, die erhöhte Prävalenzraten seelischer Erkrankungen bei Migrantinnen/Migranten nachweisen konnten, indem sie davon ausgeht, dass überwiegend jene Menschen migrieren, die bereits in ihrer Heimat psychosoziale Schwierigkeiten und insgesamt eine höhere psychische Vulnerabilität aufwiesen.
– Dagegen sprechen sich Verfechter(innen) des *Healthy-Migrant-Effekts* dafür aus, dass Migrantinnen und Migranten, die zumindest freiwillig migrieren, gesünder, jünger wie auch wohlhabender seien, was in geringeren Prävalenzzahlen für seelische Erkrankungen münde.
– Die im heutigen internationalen Konsens herrschende Annahme geht, trotz fehlender einheitlicher und belastbarer empirischer Daten zum besseren Verständnis des Krankheitsgeschehens in der migrantischen Bevölkerungsgruppe, davon aus, dass Migration ein kritisches Lebensereignis sei und somit zwar *einen* Risikofaktor in der Pathogenese seelischer Erkrankungen darstellen kann, aber nicht kausal zu psychischen Problemen führen muss. Daher kann angenommen werden, dass Migrantinnen und Migranten bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Status grundsätzlich gleich häufig von psychischen Störungen betroffen sind wie die Allgemeinbevölkerung (Glaesmer, Wittig, Brähler, Martin, Mewes u. Rief, 2009) Sie sind aber durch eine spezifische Vulnerabilität gekennzeichnet, da Migration eine zusätzliche psychologische Entwicklungsaufgabe darstellt.

Eine adäquate psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung beansprucht differenzierte und belastbare Daten zu Prävalenzraten psychischer Störungen (Bermejo, Mayninger, Kriston u. Härter, 2010). Auf Basis solcher Daten können zum einen Risikogruppen identifiziert, zum anderen Präventions- und Interventionsmöglichkeiten eingeführt bzw. verbessert werden, zumal auch die Nachfrage seitens der psychisch belasteten Menschen mit Migrationshintergrund nach adäquater *kultursensibler* Diagnostik und Therapie stetig steigt.

Zwar stellen Migrantinnen und Migranten in Deutschland zahlenmäßig keine Minderheit mehr dar, dennoch ist ihre gesundheitliche Versorgung im Allgemeinen und im besonderen Maße ihre psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung nicht flächendeckend gewährleistet. Nach Machleidt (2005, S. 57) existiert in Deutschland zwar eine »Ideenbewegung« zur Beschäftigung mit Migration und Gesundheit, diese mündet jedoch nicht in eine weitläufige »Handlungsbewegung«. Dabei sollte die Integration von Migrantinnen und Migranten in die jeweiligen nationalen Gesundheitssysteme auch als ein Beitrag zu ihrer Integration in die jeweiligen Aufnahmegesellschaften angesehen werden.

9.2.2 Migrantinnen und Migranten in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung in Deutschland

Die Inanspruchnahme psychiatrisch-psychotherapeutischer Angebote durch Menschen mit Migrationshintergrund ist je nach Setting, Art der Einrichtung und Standort sehr divergent:

Im ambulanten Setting ist eine generelle Unterversorgung durch niedergelassene Psychiater(innen) und Psychotherapeutinnen/-therapeuten zu verzeichnen. Zum einen besteht das Problem der Verständigung aufgrund fehlender muttersprachlicher Psychotherapeutinnen und -therapeuten. Zum anderen werden Menschen mit Migrationshintergrund als komplexe Patientinnen und Patienten angesehen, die für niedergelassene Psychiater(innen) wenig rentabel sind. Als von hilfesuchenden Migrantinnen/Migranten besonders bevorzugte Anlaufpunkte haben sich zurzeit psychiatrische Institutsambulanzen (PIA) bewährt. Zwar stehen weiterhin nur in wenigen Ambulanzen Dolmetscherdienste, kultursensible Konzepte für Diagnostik und Therapie sowie muttersprachliches Personal zur Verfügung, dennoch haben sich in Ballungsräumen eine Reihe psychiatrischer Institutsambulanzen herauskristallisiert, die ein Drittel der hilfesuchenden migrantischen Patienten und Patientinnen im Rahmen von Spezialangeboten behandeln (Schouler-Ocak, Calliess, Falkai u. Maier, 2010). Gründe hierfür liegen vermutlich auch in der Niederschwelligkeit dieser Angebote sowie in der Verfügbarkeit kostenfreier Dolmetscher(innen).

Im stationären psychiatrisch-psychotherapeutischen Bereich scheinen Migrantinnen und Migranten nach Koch, Hartkamp, Siefen und Schouler-Ocak (2008) zwar das hiesige Versorgungssystem gemäß ihrem prozentualen Anteil an der Gesamtbundesbevölkerung in Anspruch zu nehmen, dennoch offenbart sich bei genauer Betrachtung der Daten ein etwas differenzierteres Bild: So werden forensische Abteilungen sowie Stationen zur Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen überproportional, dagegen Abteilungen der Psychosomatik und Psychotherapie sowie rehabilitative stationäre Angebote unterproportional in Anspruch genommen. Interessanterweise berichten aber mehrere Studien, dass gerade für Personen, welche aufgrund sprachlicher Barrieren oder Unkenntnis des Gesundheitssystems erhöhte Zugangsbarrieren haben, die Präsentation vorrangig körperlicher Beschwerden beim Hausarzt bzw. bei der Hausärztin ein erster Schritt sei. Diese Art der »fakultativen Somatisierung« kann als »Eintrittskarte« und »Eröffnungszug« der Arzt-Patienten-Beziehung in einem allgemeinmedizinischen Dienst über Kulturgrenzen und sozioökonomische Statusunterschiede hinweg verstanden werden (Simon, Korff, Piccinelli, Fullerton u. Ormel, 1999). Auf Basis solcher Ergebnisse wäre zu vermuten, dass Migrantinnen/Migranten gerade in den psychosomatischen stationären oder teilstationären Abteilungen gehäuft aufzunehmen wären, was aber nicht der Fall zu sein scheint und auf eine inadäquate Versorgung psychisch belasteter Migrantinnen/Migranten hindeutet. Ein großer Teil psychisch belasteter migrantischer Menschen wird weiterhin von Hausärzten und überwiegend medikamentös behandelt.

Einschränkend ist zu betonen, dass aus der genannten Studie von Koch et al. (2008) nicht ersichtlich wird, ob es sich um Migrantinnen/Migranten erster oder zweiter Genera-

tion handelt, sodass offenbleibt, welche Migrantengeneration psychiatrisch-psychotherapeutische Leistungen tatsächlich in Anspruch nimmt. Zudem kann den Daten nicht entnommen werden, mit welcher Qualität die Behandlung durchgeführt wurde und wie hoch die Patientenzufriedenheit mit der Behandlung war. Aus mehreren Studien wird deutlich, dass die Patientenzufriedenheit mit der durchgeführten Behandlung maßgeblich von den Verständigungsmöglichkeiten während der Behandlung abhängig ist (Bermejo, Berger, Kriston u. Härter, 2009). Da aber deutschlandweit bislang nur wenige stationäre Einrichtungen existieren, die eine muttersprachliche Therapie erlauben, ist davon auszugehen, dass zumindest ein großer Anteil der Patienten und Patientinnen, die geringe Deutschkenntnisse besitzen, unzufrieden mit der Behandlung ist. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Migrantinnen und Migranten das stationäre psychiatrisch-psychotherapeutische Angebot gemäß ihrem Anteil an der Gesamtbundesbevölkerung nutzen. Für die Praxis wäre allerdings eine kritische Analyse der Zusammensetzung der migrantischen Population notwendig, die derlei Angebote in Anspruch nehmen. Eine solche Herangehensweise würde es ermöglichen, diejenigen Personen zu identifizieren, die durch das derzeitige Angebot nicht erreicht werden, um dadurch das Gesundheitssystem dahingehend zu modifizieren, dass es eine breite Masse der migrantischen Bevölkerung anspricht.

Zur Nutzung gesundheitspräventiver Maßnahmen durch Migranten liegen für den psychiatrisch-psychotherapeutischen Bereich kaum belastbare Daten vor. Aus der Literatur wird lediglich ersichtlich, dass es kaum qualitativ hochwertige und vom Staat geförderte Präventionsprogramme für diese Klientel gibt (Spallek u. Razum, 2007).

Des Weiteren ist bekannt, dass diese Klientel zu einem viel späteren Zeitpunkt psychiatrisch-psychotherapeutische Hilfe aufsuchen als Menschen ohne Migrationshintergrund und dadurch Notfallleistungen zahlreicher in Anspruch nehmen. Dabei kommt es häufiger zu Zwangseinweisungen und zu Mehrfachaufnahmen als bei dem nicht migrantischen Bevölkerungsteil (Koch et al., 2008).

Diese teils lückenhafte, teils inadäquate psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgungspraxis führt zu Unter-, Über- oder Fehlversorgung der migrantischen Klientel, wodurch erhebliche Zusatzkosten bei der Therapie und Pflege verursacht werden. (Schouler-Ocak et al., 2012).

9.2.3 Zugangsbarrieren zu psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgungseinrichtungen

Gründe für die bestehenden Zugangshindernisse bei der Inanspruchnahme des hiesigen psychiatrisch-psychotherapeutischen Gesundheitssystems durch MigrantIen lassen sich sowohl auf ihrer als auch auf der Seite des hiesigen Gesundheitssystems finden.

So besitzen einerseits vor allem Migrantinnen und Migranten erster Generation zum Teil unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache oder bevorzugen, selbst bei guten Kenntnissen der deutschen Sprache, Kontakte in ihrer Muttersprache. Ein entscheidender Grund hierfür scheinen vor allem Emotionen zu sein, die überwiegend in der Mutterspra-

che enkodiert sind (Marcos u. Alpert, 1976). Andererseits lehrt die klinische Erfahrung, dass ein anderer Teil der Migrantinnen/Migranten skeptisch einer Behandlung bei Psychotherapeuten/Psychiatern mit gleicher Herkunft beziehungsweise einer muttersprachlichen Behandlung gegenübersteht, da Scham und Angst vor einer Stigmatisierung durch Vertreter(innen) der eigenen Ethnie sehr präsent sind. Darüber hinaus ist ein großer Teil von Migrantinnen und Migranten weniger gut über die Einrichtungen der Gesundheitsversorgung informiert und steht staatlichen Institutionen häufig misstrauisch gegenüber. Zusätzlich erfolgt die Problemlösung in vielen Fällen vorerst im Kreis der Großfamilie, im migrantischen Hilfenetzwerk oder auf traditionellem Weg, z. B. durch Heiler und Heilerinnen. Zudem lässt sich bei vielen Menschen mit Migrationshintergrund ein Krankheitskonzept eruieren, welches eine Trennung von Körper und Seele nicht vorsieht. Auch das Hilfesuchverhalten scheint kulturell bedingt zu sein, kann sich aber im Verlauf der Akkulturation im Aufnahmeland verändern (Knipscheer u. Kleber, 2005).

Aufseiten des Versorgungssystems lassen sich unter anderem eine geringe Anzahl an muttersprachlichem Fachpersonal und mangelnde kulturelle Kompetenzen der Behandler(innen) mit starker Neigung zur Stereotypisierung vorfinden. Darüber hinaus werden migrantische Patientinnen und Patienten häufig als komplexere Fälle betrachtet, bei denen beispielsweise bereits eine diagnostische Einordnung erschwert ist. Viele Therapeutinnen und Therapeuten stoßen bei ihrer Behandlung an ihre Grenzen und werden mit Gefühlen wie Hilflosigkeit, Unsicherheit, Unzufriedenheit und Resignation oder auch dem Gefühl der eigenen Inkompetenz konfrontiert. Solche Gefühle können Anlass dazu geben, migrantische Patientinnen und Patienten schnell weiterzuverweisen oder die Behandlung ganz abzubrechen, womit es zur befürchteten Vernachlässigung der migrantischen Klientel kommt.

9.2.4 Zwei Richtungen im Diskurs um eine adäquate psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung von MigrantInnen

Derzeit existieren zwei Richtungen, die die Kontroverse um eine adäquate Versorgung beherrschen:

- Zum einen soll die Veränderung bisheriger Strukturen zwecks Integration der migrantischen Klientel in die Regelversorgung vorgenommen werden;
- zum anderen wird dafür plädiert, die Einrichtung spezieller Behandlungseinrichtungen voranzutreiben.

Die Kritiker(innen) des zweiten Ansatzes sehen das Problem in der möglichen Ausgrenzung und Stigmatisierung der in den Spezialeinrichtungen behandelten migrantischen Klientel. Zudem ist die Migrantenpopulation eine höchst heterogene Gruppe, sodass es kaum möglich ist, spezielle Angebote für jede Subgruppe zur Verfügung zu stellen. Der erste Ansatz, der Ansatz der »interkulturellen Öffnungen«, dagegen verfolgt die Qualifizierung und Sensibilisierung des bereits bestehenden Gesundheitssystems, um auf diese Weise fle-

xibel auf die diversen Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund eingehen zu können. Dadurch wird einseitigen Anpassungen entgegengewirkt: einerseits des Gesundheitssystems an diese Klentel und andererseits dieser Klientel an das Gesundheitssystem.

Die Einrichtung von Spezialangeboten bleibt weiterhin dort notwendig, wo bestimmte migrationsspezifische Situationen in der Regelversorgung kaum berücksichtigt werden können. Dies ist beispielsweise bei Migrantinnen und Migranten, die sich in einem Asylverfahren befinden, häufig der Fall (Schouler-Ocak et al., 2012).

9.2.5 Abbau von Zugangsbarrieren

Wie aus den bereits beschriebenen Ausführungen deutlich wird, ist das hiesige psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgungssystem durch die Inkongruenz zwischen angebotenen Leistungen und den Patientenbedürfnissen gekennzeichnet. Zahlreiche Zugangsbarrieren erschweren seine Inanspruchnahme durch Migrantinnen und Migranten. Eine Antwort zum Abbau dieser Zugangsbarrieren stellt das Konzept der »interkulturellen Öffnung« dar. Dieses Konzept beinhaltet im Bereich des Gesundheitssystems einen Anspruch auf eine gleichberechtigte, qualitativ äquivalente gesundheitliche Versorgung für Menschen mit Migrationshintergrund.

Auf Initiative des Referats für Transkulturelle Psychiatrie der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN) sind Grundsätze zur Förderung der seelischen Gesundheit der migrantischen Klientel erarbeitet und in den »12 Sonnenberger Leitlinien zur psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung von MigrantInnen in Deutschland« formuliert worden. Die Sonnenberger Leitlinien werden als einheitliche und praxisnahe Qualitätsstandards bei der Einführung und Umsetzung von interkulturellen Behandlungskonzepten verstanden. Klinische Einrichtungen, die die Sonnenberger Leitlinien in ihrem Behandlungskonzept aufgenommen und umgesetzt haben, können als interkulturell geöffnet betrachtet werden (Machleidt, Koch, Calliess, Schepker u. Salman, 2011).

9.2.6 Interkulturelle Kompetenzen in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Therapie

Interkulturell kompetentes Handeln im Bereich des Gesundheitswesens setzt nicht eine Auseinandersetzung mit jeder Kultur und die Kenntnis einer jeden Kultur voraus. Interkulturelle Kompetenz im Gesundheitswesen kann vielmehr in drei Ebenen untergliedert werden.

1. Die *Wissensebene* umfasst das Bewusstsein und das Wissen über das Vorhandensein verschiedener Lebenswelten und Umwelten, die kulturell geprägt sein können und ihren Niederschlag auch in Symptomvariationen, Krankheitskonzepten und Heilungsverläufen finden (Eppstein u. Kiesel, 2011). So lassen sich beispielsweise westliche Kernsymptome der Depression, wie Interessenverlust und schlechte Stimmung, nicht kulturüber-

greifend finden (Bhugra u. Mastrogianni, 2004; Machleidt u. Calliess, 2005). Bhugra und Mastrogianni (2004) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass jede Kultur ein eigenes Lexikon besitzt, auf welches bei der Beschreibung emotionaler Gegebenheiten und Gemütszustände zurückgegriffen wird. Dieses Phänomen bezeichnen Bhugra und Mastrogianni auch als *idiomas of distress* und bringen mit diesem Begriff zum Ausdruck, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Präferenzen besitzen, Stresssymptome auszudrücken. Ein weiteres anschauliches Beispiel: Die Somatisierungsneigung ist bei dieser Klientel nicht das klinisch im Vordergrund stehende Störungsbild, sondern ist als Begleitsymptom von anderen psychischen Störungen aufzufassen. Somatisierungstendenzen treten bei der migrantIschen Klientel möglicherweise häufiger auf: So fanden Diefenbacher und Heim (1994), dass depressive türkische Patientinnen und -patienten ein deutlich höheres Ausmaß an einer körperbezogenen Präsentation von Symptomen zeigen als deutsche depressive Patientinnen und Patienten. Vor allem bei Migranten ist außerdem davon auszugehen, dass sie vor, während und nach der Migration einer Reihe von unterschiedlichen, teilweise auch sehr prekären Situationen ausgesetzt waren bzw. sind. So sollte der Therapeut bzw. die Therapeutin sich stets über mögliche auf den Gesundheitszustand einwirkende migrationsspezifische Faktoren bewusst sein. Darunter können beispielsweise subsumiert werden: traumatische Erlebnisse im Heimatland, die aufenthaltsrechtliche Lage im Aufnahmeland, fehlende oder vorhandene Arbeitschancen, fehlende oder vorhandene Bildungschancen oder Diskriminierungserfahrungen im Aufnahmeland (Eppenstein u. Kiesel, 2011). Diese migrationsspezifischen Belastungen finden ihren Niederschlag ebenfalls in unterschiedlichen Gesundheitszuständen migrantischer Kohorten. So konnten Bondar und Machleidt (2007) zeigen, dass gesunde Migrantinnen/Migranten russischen Ursprungs im Vergleich zu solchen türkischen Ursprungs psychisch belasteter und vulnerabler sind. Weiterhin ist beispielsweise davon auszugehen, dass traumatisierte Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien anderen Belastungen ausgesetzt sind als europäische Arbeitsmigrantinnen und -migranten. Für eine qualitativ gute und adäquate psychiatrisch-psychotherapeutische Diagnostik und Behandlung ist das Wissen um und die Sensibilität für die Unterschiede in der kultur- und migrationsspezifischen Stressbelastung und der kulturspezifischen Stressäußerung unabdingbar. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass sich sowohl die Stressbelastung als auch die Stressäußerung im Migrationsprozess verändern können.

2. Interkulturell kompetentes Handeln beinhaltet auf der zweiten Ebene die *Einstellung und Haltung* zu Menschen aus anderen Kulturkreisen. Es ist eine Haltung, die von Offenheit, Neugier, Ermutigung sowie von Anerkennung und dem Respekt vor der Biografie getragen wird (Seidel, 2011). Im interkulturellen therapeutischen Setting ist es für den Behandler bzw. die Behandlerin ebenfalls unabdingbar, das eigene Werte- und Normsystem kritisch zu hinterfragen und die eigenen Einstellungen und Vorstellungen vor dem Hintergrund der eigenen Kultur zu reflektieren, um sich der eigenen kulturell geprägten Systeme und ihrer Partikularität bewusst zu werden. Generell kann festge-

halten werden, dass in einem interkulturellen Spannungsfeld alle grundlegenden therapeutischen Kompetenzen, wie Empathiefähigkeit, Perspektivenübernahme, Fähigkeiten zur distanzierten Sichtweise, auf die Probe gestellt werden. Ein kompetenter Umgang in solchen Situationen setzt die Bereitschaft voraus, sich flexibel und unvoreingenommen auf unbekannte Situationen und Begegnungen einzulassen und diese mit Geduld und Beherrschung professionell gemeinsam zu bewältigen. (Eppenstein u. Kiesel 2011).

3. Die dritte Ebene interkultureller Kompetenz beschreibt *Fertigkeiten* in der Gestaltung eines therapeutischen Prozesses. Dabei geht es beispielsweise um Fertigkeiten im Umgang mit Behandlungsschwierigkeiten oder der eigenen empfundenen Hilflosigkeit und auch die Fähigkeit, sich in solchen Fällen professionellen Rat einzuholen. Ebenso ist eine flexible Anpassung des Behandlungskonzepts an die kulturellen Hintergründe des Patienten bzw. der Patientin eine wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Behandlung. So wird es z. B. in einigen Fällen nötig sein, die Familie des Patienten/der Patientin stärker in die Behandlung mit einzubeziehen.

Interkulturelle Kompetenz stellt vor dem Hintergrund steigender kultureller Vielfalt in Deutschland eine Basiskompetenz in der gesundheitlichen Versorgung dar. Daher ist es unabdingbar, den Mitarbeitenden in psychiatrisch-psychotherapeutischen Einrichtungen die Möglichkeiten zur Weiter- und Fortbildung in diesem Bereich bereitzustellen. Allerdings existieren in Deutschland kaum evaluierte Trainings zu interkulturellen Kompetenzen. Internationale Daten sprechen allerdings für eine Wirksamkeit solcher Trainings (Mösko, Baschin, Längst u. Lersner, 2012).

9.2.7 Fazit

In der psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgungspraxis müssen Migrantinnen und Migranten stärker als bislang Berücksichtigung finden. Dies kann bereits durch eine geringe Modifikation des Behandlungskonzepts erfolgen, wodurch die Zugangsbarrieren abgebaut und die Attraktivität bereits vorhandener Angebote erhöht werden können. Es scheint auch nicht sinnvoll, die Menschen mit Migrationshintergrund einer völlig anderen Behandlung zu unterziehen, denn diese Population scheint von demselben Therapieangebot zu profitieren wie die nicht migrantische. Darüber hinaus lassen sich bei der migrantischen Klientel vergleichbare Behandlungserfolge erzielen wie bei der nicht migrantischen. Auch bei der Präferenz bestimmter therapeutischer Angebote scheint es kaum Unterschiede zu geben. Das Ziel des Gesundheitswesens sollte daher die Integration diese Klientel in das bereits bestehende regelhafte Versorgungssystem sein, um eine gleiche und gleich gute Behandlung für diesen Personenkreis zu garantieren. Dabei sollten dennoch die für die migrantische Population relevanten Thematiken im Behandlungskonzept berücksichtigt sowie die therapeutische Haltung auf sie abgestimmt werden (Behrens u. Calliess, 2008). In Fällen, in denen bestimmte migrationsspezifische Situationen in der Regelversorgung kaum berücksichtigt werden können, bleiben Spezialangebote aber weiterhin notwendig.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 340 23.01.14 11:27

Literatur

Behrens, K., Calliess, I. T. (2008). Gleichbehandlung ohne gleiche Behandlung: Zur Notwendigkeit der Modifikation therapeutischer Strategien für die Arbeit mit Migranten. Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie, 76 (12), 725–733.

Bermejo, I., Berger, M., Kriston L., Härter, M. (2009). Ist Patientenzufriedenheit in der stationären Depressionsbehandlung von der Qualität sprachlicher Deutschkenntnisse abhängig? Psychiatrische Praxis, 36 (6), 279–285.

Bermejo, I., Mayninger, E., Kriston, L., Härter, M. (2010). Psychische Störungen bei Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur deutschen Allgemeinbevölkerung. Psychiatrische Praxis, 37 (5), 225–232.

Bhugra, D., Mastrogianni, A. (2004). Globalisation and mental disorders. British Journal of Psychiatry, 184 (1), 10–20.

Bondar, A., Machleidt, W. (2007). BMBF-Study Hannover: »With migrants for migrants«. Unveröffentlichtes Manuskript.

Diefenbacher, A., Heim, G. (1994). Somatic symptoms in Turkish and German depressed patients. Psychosomatic Medicine, 56 (5), 551–556.

Eppenstein, T., Kiesel, D. (2011). Interkulturelle Kompetenz als professionelle Herausforderung in der sozialen Arbeit. In: W. Machleidt, A. Heinz, A. (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 527–535). München: Urban u. Fischer.

Glaesmer, H., Wittig, U., Brähler, E., Martin, A., Mewes, R., Rief, W. (2009). Sind Migranten häufiger von psychischen Störungen betroffen? Psychiatrische Praxis, 36 (1), 16–22.

Knipscheer, J. W., Kleber, R. J. (2005). Help-seeking behaviour regarding mental health problems of mediterranean migrants in the netherlands: familiarity with care, consultation attitude and use of services. International Journal of Social Psychiatry, 51 (4), 372–382.

Koch, E., Hartkamp, N., Siefen, R. G., Schouler-Ocak, M. (2008). Patienten mit Migrationshintergrund in stationär-psychiatrischen Einrichtungen. Pilotstudie der Arbeitsgruppe »Psychiatrie und Migration« der Bundesdirektorenkonferenz. Nervenarzt, 79 (3), 328–339.

Machleidt, W. (2005). Migration, Integration und psychische Gesundheit. Psychiatrische Praxis, 32 (2), 55–57.

Machleidt, W., Calliess, I. T. (2005). Transkulturelle Psychiatrie und Migration – Psychische Erkrankungen aus ethnischer Sicht. Die Psychiatrie – Grundlagen und Perspektiven, 2 (2), 77–84.

Machleidt, W., Koch, E., Calliess, I. T., Schepker, R., Salman, R. (2011). Die Sonnenberger Leitlinien – Eine Programmatik für die psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung von Migranten. In W. Machleidt, A. Heinz, A. (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 135–143). München: Urban u. Fischer.

Marcos, L. R., Alpert, M. (1976). Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: the phenomenon of language independence. American Journal of Psychiatry, 133 (11), 1275–1278.

Mösko, M.-O., Baschin, K., Längst, G., Lersner, U. von (2012). Interkulturelle Trainings für die psychosoziale Versorgung – Bedarf, Konzepte und Herausforderungen. Psychotherapeut, 57 (2), 15–21.

Schouler-Ocak, M., Bretz, H. J., Hauth, I., Heredia-Montesinos, A., Koch, E., Driessen, M., Heinz, A. (2010). Patienten mit Migrationshintergrund in Psychiatrischen Institutsambulanzen – ein Vergleich zwischen Patienten mit türkischer und osteuropäischer Herkunft und Patienten ohne Migrationshintergrund. Psychiatrische Praxis, 37 (8), 384–90.

Schouler-Ocak, M., Calliess, I. T., Falkai, P., Maier, W (2012). Positionspaper der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde: Perspektiven der Migrationspsychiatrie in Deutschland http://www.dgppn.de/fileadmin/user_upload/_medien/download/pdf/stellungnahmen/2012/stn–2012–09–12-positionspapier-migration.pdf (03.01.2013).

Seidel, R. (2011). Interkulturelle Kompetenz. In W. Machleidt, A. Heinz (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 161–169). München: Urban u. Fischer.

Simon, G. E., Korff, M. von, Piccinelli, M., Fullerton, C., Ormel, J. (1999). An international study of the relation between somatic symptoms and depression. New England Journal of Medicine, 341 (18), 1329–1335.

Spallek, J., Razum, O. (2007). Gesundheit von Migranten: Defizite im Bereich Prävention. Medizinische Klinik, 102 (6), 451–456.

Tjalf Hoyer

9.3 Wenn alle Beteiligten in Not geraten: Einsätze bei Patienten mit Migrationshintergrund – interkulturelle Öffnung der deutschen Rettungsdienste

»Wenn alle Beteiligten in Not geraten« – das beschreibt die aktuelle Situation der deutschen Notfallretter bei Einsätzen unter Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. Der Text macht deutlich, in welchen Bereichen die Herausforderungen für das Rettungspersonal im Umgang mit Patienten anderer Kulturkreise liegen und wie diesen Problemen begegnet werden kann. Dabei wird die Notwendigkeit von inter- und transkulturellen Kompetenzen für Mitarbeiter(innen) der Rettungsdienste sowie auch eine Öffnung der Dienste auf Personalebene für Mitarbeitende mit Migrationshintergrund aufgezeigt.

Selbstreflexion, Empathie, kommunikative Fähigkeiten und kultursensibles Handeln sind demnach Schlüsselkompetenzen, um die Dienstleistung Notfallrettung im Zuwanderungsland Deutschland auch in Zukunft professionell durchführen zu können. Der Autor zeigt, dass bereits kurze interkulturelle Trainings äußerst effektiv sein können, und er erläutert zudem, warum das bestehende Personal der Rettungsdienste in der Regel bereits große Ressourcen zu einer interkulturellen Öffnung hat bzw. eine allgemeine Bereitschaft dazu mitbringen sollte.

9.3.1 Einleitung

Das deutsche Rettungswesen steht hinsichtlich seiner interkulturellen Öffnung vor einer mehrdimensionalen Aufgabe. Wie alle anderen (medizinischen) Institutionen unserer multikulturellen Gesellschaft muss es darauf reagieren, dass inzwischen vielerorts Patienten und Patientinnen mit Migrationshintergrund seine Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Dass diese Herausforderung mit dem bisherigen Instrumentarium der Notfallrettung oftmals nur unzureichend bewältigt werden kann, sollte angesichts der kulturbedingten Unterschiede in der gegenwärtigen Bevölkerung Deutschlands nicht verwundern.

Daraus ergibt sich einerseits der praktische Bedarf, das bestehende und zukünftige Personal der Rettungsdienste mit erweiterten, nämlich inter- bzw. transkulturellen, Kompetenzen auszustatten. Des Weiteren muss sich im deutschen Rettungswesen – wie überall – eine gedankliche Akzeptanz in Bezug auf die reale Existenz einer Gesellschaft, die aus nahezu einem Fünftel aus Mitgliedern mit Migrationshintergrund besteht, etablieren, um dieser Herausforderung strategisch begegnen zu können. Dies erfordert zweifellos auch eine institutionelle Veränderung der deutschen Rettungsdienst-Organisationen im Sinne einer Integration von qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mit-

arbeitern aus nicht oder nicht ausschließlich deutschen Kontexten in ihren Personalstamm (Hannig, 2006).

Es ist nachvollziehbar, dass sich solche Prozesse in einem Land, in dem der Begriff Integrationspolitik über Jahrzehnte hinweg (sowohl in der BRD als auch in der DDR) schlichtweg nicht existierte und das sich erst seit Kurzem als Einwanderungsland definiert, nicht plötzlich und erst recht nicht ohne gezieltes (finanzielles) Engagement umsetzen lassen. Gleichwohl erscheint die Aussicht auf eine bessere und erfolgreichere Versorgung von Notfallpatienten und -patientinnen mit Migrationshintergrund sowie eine größere Kompetenz und damit auch Arbeitszufriedenheit des Rettungsdienstpersonals als äußerst lohnenswert. Zudem sollte diese Perspektive, wie sie auch von der Europäischen Union seit 2007 gefordert wird, seitens der Organisationen des deutschen Rettungswesens als notwendige Transformation hinsichtlich einer berufs- und medizinethischen Pflicht sowie der gebotenen Professionalität betrachtet werden. Im Folgenden werden daher die Gründe für die Notwendigkeit von Veränderungen aufgezeigt sowie einige Anregungen zur Umsetzung einer anzustrebenden interkulturellen Öffnung der Rettungsdienste gegeben.

9.3.2 Forschungsstand

Neben den notwendigen medizinischen Kenntnissen und der sicheren Beherrschung der entsprechenden Techniken kommt in einer erfolgreichen Behandlung von Notfallpatienten und -patientinnen besonders der schnellen und korrekten Erfassung der Ereignisse eine Schlüsselrolle zu. Dieser wichtige Informationsbedarf wird überwiegend mithilfe von verbaler Kommunikation realisiert. Die Qualität des Anamnesegespräches und die daraus abgeleitete erste Diagnose sowie die dementsprechend eingeleiteten Maßnahmen bestimmen den weiteren Verlauf der Notfallrettung wesentlich. Insofern ist eine funktionierende Kommunikation zwischen Rettungsdienstmitarbeitenden und Patientinnen/Patienten sowie den weiteren anwesenden Personen von entscheidender Bedeutung.

Kommunikative Fähigkeiten – verbale wie nonverbale – gehören in diesem Sinne zu den Kernkompetenzen von guten Notfallrettern, denn ein rettungsdienstlicher Einsatz ist neben allen Aspekten der anspruchsvollen medizinisch-technischen Tätigkeit zumeist ebenso eine »hoch-komplexe soziale Situation« (Hannich, 2004). In einer Notfallsituation können kulturell bedingte Kommunikationsprobleme oder Missverständnisse daher ernsthafte Konsequenzen sowohl auf medizinisch-körperlicher als auch auf psychologischer Ebene nach sich ziehen. So wird möglicherweise nicht nur falsch behandelt, sondern auch der Verlauf des Einsatzes bleibt für die Beteiligten unerklärlich und die Erinnerung daran kann anschließend nur sehr schlecht verarbeitet werden. Darüber hinaus stellen medizinische Notfallsituationen immer und für alle Beteiligten Ausnahmesituationen dar, in denen strapazierende Faktoren wie starke Emotionalität, enorme Anspannung und oftmals großer Zeitdruck zusammenkommen. Daher ist eine gelingende Kommunikation besonders wichtig – vor allem eben im Hinblick auf die Gesundheit der Betroffenen (Hannig, 2006).

Wie also ist es um die kommunikative Kompetenz der deutschen Notfallretter bestellt? Zunächst einmal ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Grundlagen der Kommunikationstheorie sowie auch spezialisierte Inhalte wie interkulturelle Kommunikation noch keinen Eingang in die Ausbildungscurricula des Rettungsdienstpersonals gefunden haben. Gegenüber den prioritären Themen aus den wichtigen Bereichen Physiologie, Anatomie, Pathologie, Hygiene, Einsatztaktik und -technik, Recht und Organisation etc. fristet die Kommunikation (als gering bemessener Ausbildungsteil »Gespräch mit Patienten und Angehörigen«) zumeist ein Schattendasein, wenn sie denn überhaupt Bestandteil der Ausbildung von Rettungsassistenten/-assistentinnen, -sanitätern/-sanitäterinnen oder Notärzten/-ärztinnen ist. Dennoch gelingt die Notfallrettung in Deutschland augenscheinlich in vielen Fällen – zumindest scheint sie nicht generell aufgrund von kommunikativen Defiziten zu scheitern.

Dies liegt darin begründet, dass Notfallretter als Mitglieder der sozialen Berufe schon allein aufgrund ihrer Erlebnisse und Erfahrungen in der Regel ein bemerkenswertes Potenzial an kommunikativen Fähigkeiten ausgebildet haben. Des Weiteren darf angenommen werden, dass sich solche Fähigkeiten mit fortschreitendem Einsatz der Akteure weiter ausprägen und bewährtes kommunikatives Verhalten entweder durch direkte Vermittlung oder über Nachahmung auch an den »Nachwuchs« weitergegeben wird, weil sich die Erkenntnis durchsetzt, dass solche Muster die gesamte Arbeit schlichtweg effektiver und damit auch leichter machen. Kurzum: Dem deutschen Rettungsdienstpersonal ist die Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten sicherlich bewusst und es setzt seine bereits erworbene psychosoziale Kompetenz in diesem Bereich situativ und gewiss so effizient wie möglich ein, um den Notfalleinsatz in den meisten Fällen erfolgreich zu gestalten.

Gleichwohl geraten die Mitarbeitenden der Rettungsdienste wie auch des deutschen Gesundheitswesens allgemein regelmäßig an Grenzen im Umgang mit Patienten und Patientinnen. Und zwar dann, wenn sie solche mit Migrationshintergrund treffen. Darauf weisen sowohl die Angaben von Klinikpersonal aus dem gesamten Bundesgebiet als auch jene Aussagen von in der Notfallrettung tätigen Berliner Feuerwehrleuten hin. Im ersten Fall berichten 44 % der stationären Teams aus 146 verschiedenen Einrichtungen von sprach- und kulturgebundenen Verständnis- und Verstehensschwierigkeiten bei Patienten mit Migrationshintergrund (Schouler-Ocak, 2009). Eine große Mehrheit der Berliner Notfallretter spricht gar von regelmäßigen Konfliktsituationen während der Einsätze bei Patienten/Patientinnen mit Migrationshintergrund und schätzt die Wahrscheinlichkeit eines dortigen Konflikts im Vergleich zu Einsätzen bei deutschstämmiger Klientel als bedeutend höher ein, da die Probleme auf Unterschiede im Bereich der Mentalität zurückzuführen seien (Göwecke, 2009). Die Gruppe der Berliner Notfallretter nimmt sich mit 32 Befragten zwar wenig repräsentativ aus, ihre Daten werden jedoch auch von anderer Seite gestützt: Aus dem Feld der transkulturellen Psychiatrie ist bekannt, dass Männer mit Migrationshintergrund in kritischen Situationen im Allgemeinen als wütender und gefährlicher wahrgenommen und daher auch überproportional häufig einer Zwangseinweisung unterzogen werden (Kahraman, 2009).

Was also ist die Ursache dafür, dass die vorhandenen und oftmals bereits elaborierten kommunikativen Fähigkeiten des deutschen Gesundheitspersonals und auch der Notfallretter bei Patientinnen und Patienten mit Migrationshintergrund häufig nicht ausreichen und es daher zu Problemen bei der Verständigung kommt, die für alle Beteiligten nachteilige Konsequenzen nach sich ziehen?

Kurz gesagt: Die Schwierigkeiten im gemeinsamen Umgang liegen in kulturellen Unterschieden begründet und »je gravierender diese kulturellen Unterschiede sind, desto größer ist das Potenzial für mögliche Konflikte« (Hannig, 2006). Nun könnte man einwenden, dass Notfallretter auch mit Blick auf deutsche Patienten auf mitunter große – durchaus kulturelle – Unterschiede, resultierend aus Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Konfession usw., stoßen und diese gleichwohl bewältigen. Eine sensible und kommunikativ erfolgreiche Annäherung an einen Patienten/eine Patientin mit Migrationshintergrund sowie dessen/deren spezifischen kulturellen Kontext ist im Vergleich zur Kommunikation mit einem deutsch-sozialisierten Patienten jedoch wesentlich komplexer und daher anspruchsvoller. In diesem Sinne führen tatsächlich insbesondere sprachliche und kulturelle Missverständnisse im gesamten deutschen Gesundheitswesen derzeit zu Fehldiagnosen und -behandlungen und bilden das Dilemma einer unzureichenden interkulturellen Öffnung des Gesundheitssystems (Schouler-Ocak, 2009). Im Folgenden sollen daher einige bedeutsame Aspekte, die solche Missverständnisse auch in Notfallsituationen provozieren können, vorgestellt werden.

Ein recht schnell erfassbares Problem bei Menschen aus anderen Kulturen stellen oftmals Defizite im Umgang mit der deutschen Sprache dar. Dass eine solche Sprachbarriere erheblichen negativen Einfluss auf den Verlauf eines Notfalleinsatzes haben kann, ist angesichts der schieren Bedeutung des Anamnesegesprächs für eine erfolgreiche Situationsanalyse und Diagnose unzweifelhaft. In einem solchen Fall ist es wichtig, dass dem Rettungspersonal trotz aller situativen Dynamik eine ungefähre Einschätzung dahingehend gelingt, was dem Patienten/der Patientin mit Migrationshintergrund sprachlich zumutbar ist. Dabei muss beachtet werden, dass dieser/diese – wie wohl fast jeder Mensch, der mit eigenen Mängeln konfrontiert wird – möglicherweise nicht von sich aus auf Unverstandenes oder seine/ihre unzureichenden Sprachkenntnisse hinweisen wird, selbst wenn es um die eigene Gesundheit geht (Althaus, Hudelson, Domenig, Green u. Bodemann., 2010). Zudem steht beispielsweise ein nicht in jeder Kultur für Zustimmung! Dennoch ist es trotz erschwerter Umstände zwingend erforderlich, dass das Rettungspersonal Missverständnisse und Fehlinterpretationen auf beiden Seiten vermeidet. Notfallkräfte sind laut eines Urteils des Berliner Kammergerichts aus dem Frühjahr 2009 in diesem Sinne dazu befugt, bei Bedarf auch auf nicht professionelle Sprachvermittler zurückzugreifen oder eine Übersetzung selbst in die Wege zu leiten (Rieger, 2009), um eine erfolgreiche Behandlung zu gewährleisten.

Neben Problemen bei der sprachlichen Verständigung können Notfallretter des Weiteren mit kulturellen Eigenarten konfrontiert werden, deren Ausprägungen sich nicht ohne spezifisches Wissen darüber identifizieren lassen. Dennoch kann kulturbedingtes

Ausdrucksverhalten großen Einfluss auf die Kommunikation zwischen Patienten/Patientinnen und Notfallrettern/-retterinnen ausüben. Zum einen variiert das Verständnis von Gesundheit und damit auch die Wahrnehmung des Körpers sowie die Einstellung zu Krankheit zwischen den Kulturen in starkem Maße. Es existieren sowohl unterschiedliche Erklärungsmuster für das Auftreten von Erkrankungen als auch vollkommen verschiedene Arten des Umgangs mit Krankheit, Verletzung und Schmerz.

9.3.3 Interkulturelle Kompetenz als Diagnose-Tool

Besonders im Hinblick auf die Kategorie Schmerz haben deutsche Ärzte/Ärztinnen und Notfallretter/-retterinnen in Form von zahlreichen absurden Diagnosen wie z. B. »anatolischer Bauch«, »morbus bosporus« oder »Mamma-Mia-Syndrom« (Razum, Geiger, Zeeb u. Ronellenfitsch, 2004) bislang eindrucksvoll und leider auch zahlreich Zeugnisse ihrer nicht vorhandenen interkulturellen Kompetenz abgelegt. Nicht nur die Möglichkeit eines kulturbedingten Verhaltens, sondern die psychosomatische Dimension insgesamt sowie eine Kontextualisierung der jeweiligen Lebensumstände des Patienten/der Patientin werden dabei vollständig ausgeblendet, beziehungsweise fehlt es an grundlegendem Wissen, um entsprechende Sachverhalte überhaupt identifizieren zu können. Die Pseudo-Diagnose verschleiert in solchen Fällen die Hilflosigkeit des oder der Behandelnden (Kahraman, 2009) zu Ungunsten der Patienten/Patientinnen, die nicht nur diskriminiert, sondern anschließend zumeist auch noch falsch medikamentiert werden. Tatsächlich zeugt die Konstruktion solcher Krankheitsbilder von einem Prozess der Kulturalisierung, bei dem der Begriff der Kultur als »starrer, unveränderlicher Merkmalskomplex sozialer Gruppen« (Fernando, 2001, S. 79) den alten Begriff der Rasse ersetzt Es findet gewissermaßen eine kulturelle Pathologisierung statt, mit der eine neue Form von Rassismus, die nicht leicht zu demaskieren ist, Einzug in das deutsche Gesundheitswesen hält. Erschwerend kommt hinzu, dass solche Diagnosestellungen zudem beziehungsdynamische und interaktionelle Informationen offenlegen, die verraten, dass das Verhalten des Patienten oder der Patientin als nicht adäquat oder übertrieben erlebt wird (Kahraman, 2009) – hinsichtlich der Atmosphäre zwischen medizinischem Personal und den Patienten/Patientinnen eine denkbar schlechte Voraussetzung für eine erfolgreiche Behandlung beziehungsweise Notfallrettung. Des Weiteren tut sich die Gefahr einer dauerhaften rassistischen Stereotypisierung auf, die eine individualisierte und damit korrekte Diagnose bei zukünftigen Einsätzen unter Umständen ebenfalls verhindert.

Schmerzempfinden aus interkultureller Perspektive

Demgegenüber gibt es mehrere wissenschaftliche Untersuchungen, die belegen, dass die Wahrnehmung von Schmerz an sich zwar nicht kulturell bedingt ist, doch in den Bereichen Schmerzempfinden, -toleranz und -ausdruck mitunter große Unterschiede zwischen Kulturen bestehen. Der Umgang mit Schmerz wird offenbar ebenfalls kulturell gelernt – Nordeuropäer und Ostasiaten scheinen z. B. gegenüber Schmerz eine größere Toleranz als

Südeuropäer zu besitzen (Payer, 2005). Hinsichtlich dieses Beispiels lässt sich also bemerken, dass selbst in Europa große Unterschiede im Umgang mit einem Aspekt von Krankheit existieren, wie es übrigens auch allgemein keine einheitliche europäische Identität in der Medizinalkultur gibt (Effelsberg, 1992).

Doch insbesondere auch die Identität, als ein wichtiger und wesentlicher Bestandteil des menschlichen Individuums, nimmt innerhalb der Kommunikation eine Schlüsselposition ein, da sie der selbstdefinierten Kennzeichnung einer kulturellen Zugehörigkeit entspricht. Darüber hinaus dient sie in kollektiver Ausprägung der gemeinschaftlichen Absicherung gegenüber existentiellen Bedrohungen, wie z. B. einer akuten Krankheit, und besitzt somit große Relevanz für Notfallretter. Die Konstruktion von Identität erfolgt also nicht nur individuell, sondern kann auch eine kollektive Ausprägung erhalten, sobald sich eine auf Aus- beziehungsweise Abgrenzung basierende Gruppenidentität herausbildet, wie es unter den Migranten/Migrantinnen in Deutschland in Form von einer »Wir-Identität« bereits geschehen ist (Assmann, 1999). Die kultursensible Wahrnehmung solcher Zugehörigkeiten stellt für Notfallretterinnen und -retter eine Herausforderung dar, ist aber eben auch der Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung einer Einsatzsituation.

Ein erster Schritt zur Erlangung der nötigen Kompetenzen besteht darin, die Grundannahme zuzulassen, dass unterschiedliche kulturelle Identitäten überhaupt existieren. Darauf sollte dann die Bereitschaft folgen, das eigene (kommunikative) Handeln an den jeweiligen Kontext anzupassen, um den spezifischen Erfordernissen und damit auch dem Patienten/der Patientin sowie dem eigenen Anspruch an professionelles Arbeiten gerecht zu werden. Es sei in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass es dabei nicht um die (kommunikative) Überwindung kultureller Differenzen geht, sondern zunächst lediglich um ihre Bewusstwerdung und Wahrnehmung, also das Erkennen von Unterschieden. Interkulturelle Kompetenz äußerst sich nicht in einem Verhalten der erzwungenen »Gleichmachung«, sondern in Form von gelebter Toleranz in Bezug auf die Andersartigkeit von Menschen. Es gilt im Hinblick auf Patienten und Patientinnen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund auf kulturelle Eigenarten vorbereitet zu sein und dennoch auch individuelle Ausprägungen von Identität zuzulassen, um einen kommunikativen Zugang zu ermöglichen.

Tabus als Ausdruck der sozialen Wertestabilisierung von Identitätsgemeinschaften

Neben anderen, an dieser Stelle nur kurz erwähnten kulturimmanenten Unterschieden, wie verschiedenen Verhaltensmustern bei Geburt, Erkrankung oder Tod sowie auch kulturell bedingten unterschiedlichen Erwartungs- und Anspruchshaltungen an das Personal der Rettungsdienste, soll an dieser Stelle noch eine weitere bedeutsame Dimension von Kultur detaillierter angesprochen werden: die des gesellschaftlichen Tabu. Tabus erfüllen in modernen Gesellschaften die Aufgabe der sozialen Wertestabilisierung von Identitätsgemeinschaften in Form von definierten Verhaltensnormen, die gewisse tabubelegte Themen komplett verbieten oder verdrängen. Besonders gegenüber einer Umwelt mit fremden kulturellen Einflüssen, wie sie sich Migrantinnen und Migranten tagtäglich bietet, wirken

Tabus bedeutsam und identitätsstiftend. Sie stellen als Sprach- und Handlungstabus daher einen ebenfalls komplizierten und nicht zu unterschätzenden Faktor für Notfallretter dar, weil Tabuebenen nicht einfach zu identifizieren sowie im Einsatzgeschehen begangene Tabubrüche auch nicht ohne Weiteres zu kompensieren sind.

Da Krankheit als ein herausragendes Beispiel für Tabuisierung gilt, hilft den Mitarbeitenden der Rettungsdienste einzig und allein das Wissen über die jeweiligen kulturgebundenen Tabus, um etwaige Tabubrüche gegebenenfalls vermeiden zu können. Doch auch hier gilt: Es geht in erster Linie um die Bewusstwerdung des Andersartigen und weniger um die vollständige Vermeidung oder Überwindung: Im Verlaufe eines Einsatzes wird es sich möglicherweise nicht vermeiden lassen, dass Tabubereiche durch die körperliche Untersuchung oder das Ansprechen gewisser Themen berührt werden. Bei einem Notfalleinsatz in einer Moschee wäre es angesichts einer akuten Erkrankung (z. B. unklare Bewusstlosigkeit bei einem Betenden) absurd, wenn sich das Notfallpersonal dazu »zwingen« würde, vor dem Betreten des Inneren zunächst einmal die Schuhe auszuziehen. In einem solchen Fall ist es jedoch äußerst hilfreich und auch indiziert, dem Patienten, der einer anderen Kultur entstammt, sowie seinem Umfeld zu signalisieren, dass man sich über gewisse »Grenzen« bewusst ist und diese nur aufgrund des Notfalls überschreitet. Nichts anderes tun gute Retterinnen und Retter in der Regel ja auch, wenn sie im Zuge eines Einsatzes beispielsweise in die häusliche Privatsphäre eines älteren deutschen Ehepaares eindringen müssen.

Empathie als Ausdruck kultursensibler professioneller Kompetenz

Im Sinne eines sozialen Umgangs ist es weiterhin allzeit hilfreich, sich in die Lage des Gegenübers zu versetzen sowie die eigenen Handlungen zu reflektieren. Ein solch empathisches Verhalten muss jedem, der sich professionell oder ehrenamtlich mit Menschen auseinandersetzt, eingegeben sein und es sollte davon ausgegangen werden, dass es unter dem in Deutschland agieren Notfallpersonal auch dahingehend bereits große Erfahrungen und Ressourcen gibt sowie eine generelle Bereitschaft hinsichtlich empathischer Verhaltensweisen besteht. Zum Repertoire eines interkulturell kompetenten Notfallretters würde anhand der bereits getätigten Ausführungen neben dem Wissen über andere Kulturen also auch die Reflexion des eigenen kulturellen Hintergrundes gehören. Es ist in diesem Zusammenhang unabdingbar, dass man sich in der Selbstwahrnehmung als Notfallretter auch hinsichtlich der Patienten/Patientinnen mit Migrationshintergrund bewusst macht, »dass selbstverständliche Elemente der einheimischen Kultur in anderen Kulturen nicht unbedingt als selbstverständlich angesehen werden« (Payer, 2005). Es ist z. B. möglich, dass der Patient/die Patientin keine naturwissenschaftliche Begründung, wie sie bei Angehörigen des westlichen Kulturkreises zumeist akzeptiert wird, für seine/ihre Erkrankung heranzieht (oder gelten lässt), sondern andere Erklärungsmuster (eigenes Fehlverhalten, übernatürliche Kräfte) bemüht oder generell eine andere Auffassung von Medizin hat. In einem solchen Fall muss kultursensibles Handeln und Kommunizieren erfolgen, damit eine Atmosphäre geschaffen werden kann, die allen Beteiligten zugutekommt. Denn eine

gelungene Kommunikation stellt eine positive Beziehung zwischen Rettenden und Patienten/Patientinnen her und erleichtert damit auch den medizinischen Behandlungsprozess erheblich (Hannig, 2006).

Inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen sind psychosoziale Kompetenzen

Entsprechende Kompetenzen können, insofern sie (noch) nicht in der grundständigen Ausbildung des Rettungsdienstpersonals berücksichtigt sind, über interkulturelle Trainings oder Coaching-Seminare erlangt werden. Obwohl das gesamte Volumen an kulturellen Eigenarten, Verhaltensweisen oder auch spezifischen Sprachkenntnissen möglicherweise als ein großes Hindernis erscheint und seine Durchdringung zugunsten elaborierter kommunikativer Fähigkeiten vom Aufwand her sicherlich nicht zu unterschätzen ist, haben Studien in den USA und Großbritannien gezeigt, dass spezifische interkulturelle Fortbildungen bei Klinikpersonal einen hohen Nutzen haben (Kahraman, 2009). Nach Sensibilisierungstrainings von teilweise nur wenigen Stunden konnte die interkulturelle Kompetenz derart entwickelt werden, dass sie sich nachweislich zugunsten aller Beteiligten auswirkte, indem die behandelnden Personen durch ihre Patienten/Patientinnen unter anderem in den Bereichen Fachkompetenz, Glaubwürdigkeit, Empathie und Wertschätzung besser eingeschätzt wurden (Zane, Nagayama Hall, Sue, Young u. Nunez, 2004). Zudem bringen die deutschen Retter(innen) – wie schon erwähnt – beträchtliche Voraussetzungen zur Erlangung von interkultureller Kompetenz mit – nämlich ihre vielseitigen psychosozialen Fähigkeiten, die sie bereits anhand der keinesfalls einheitlichen Identitäten ihrer deutschstämmigen Patienten ausgebildet haben. Ihnen fehlt in der Regel also nur noch das spezifische Wissen über die kulturellen Settings, denen sie ihre Patienten/Patientinnen mit Migrationshintergrund individuell zuordnen müssen.

Kulturübergreifendes Handeln, interkulturelle Kommunikation und der Umgang mit ethnokultureller Vielfalt

Inter- bzw. transkulturelle Kompetenz in der Gesundheitsversorgung bestehen laut der Amsterdamer Erklärung des EU-Projekts »Migrant-Friendly Hospitals« aus Kompetenzen im Hinblick auf »kulturübergreifendes Handeln, interkulturelle Kommunikation und den Umgang mit ethnokultureller Vielfalt«. Hierzu gehören das Wissen um und Berücksichtigen von unterschiedlichen kulturellen Konzepten von Gesundheit und Krankheit wie eben auch das kritische Reflektieren der eigenkulturellen Vorstellungen und die »Fähigkeit, individuelle Lebenswelten in der besonderen Situation und in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu verstehen und entsprechende, angepasste Handlungsweisen daraus abzuleiten. Transkulturell kompetente Fachpersonen reflektieren eigene lebensweltliche Prägungen, haben die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erfassen und zu deuten und vermeiden Kulturalisierungen und Stereotypisierungen von bestimmten Zielgruppen. Sie nehmen eine respektvolle, vorurteilsfreie beziehungsweise Vorurteile reflektierende Haltung gegenüber MigrantInnen und anderen stigmatisierten Zielgruppen ein. Sie stellen die individuelle Biografie, die die Migrations- und Integrationsgeschichte mit einschließt, ins

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 349 23.01.14 11:27

Zentrum der Interaktion und suchen auch vermehrt wieder das Gemeinsame und somit Verbindende in der transkulturellen Begegnung.« (Domenig, 2007)

Notfallretter(innen), die in interkultureller Kommunikation sowie transkulturellem Handeln geschult wären, würden also über ein wesentlich vielfältigeres Instrumentarium zur Bewältigung ihrer Arbeit verfügen und sich in anspruchsvollen Situationen souveräner bewegen können, denn »Kultur [ist] wie ein Tanz. Man kann nicht mittanzen, wenn man die Schritte nicht kennt. Vor allem kann man nicht führen.« (Thomas, 2012) Ein weiterer Vorteil einer solchen Ausbildung liegt auf der Hand: Das Trainieren von interkultureller Kompetenz wird allen (!) zukünftigen Patienten und Patientinnen zugutekommen. Denn inter- und transkulturelle Kompetenzen sind psychosoziale Kompetenzen und werden die Notfallretter(innen) in ihren kommunikativen Fähigkeiten allgemein stärken.

Notwendigkeit interkultureller Öffnung

Die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz für alle im deutschen Rettungswesen (wie auch allgemein im Gesundheitssystem) tätigen Personen, egal ob es sich um etablierte Kräfte oder um in der Ausbildung befindliche Mitarbeitende handelt, wird durch weitere gewichtige Argumente deutlich: Zum einen besteht die deutsche Bevölkerung laut Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes inzwischen zu 19 % aus Menschen mit einem Migrationshintergrund. Dieser Anteil wird weiter steigen, denn Deutschland ist aufgrund der gegenwärtigen Bevölkerungsentwicklung auf stete Zuwanderung angewiesen. In der Gruppe »25 Jahre und jünger« sind es bundesweit schon über 25 %, in Berlin entstammen in der Gruppe »16 Jahre und jünger« bereits heute mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einem Migrationshintergrund. Diese Menschen werden in allen Teilen der Gesellschaft dringend benötigt, so auch im Rettungsdienst. Allein aus diesem Grund ist eine interkulturelle Öffnung der bestehenden Organisationen zwingend erforderlich.

Zunächst einmal sind diese 19 % jedoch auch potenzielle Patienten/Patientinnen, die ebenso professionell gerettet und behandelt werden müssen wie die anderen vier Fünftel der deutschen Bevölkerung. Darüber hinaus tragen Menschen mit Migrationshintergrund zudem ein erhöhtes Krankheitsrisiko: Diverse Belastungsfaktoren, die im Rahmen eines Migrationsprozesses auftreten und oftmals mit existenziellen Belangen wie juristischer, sozialer und finanzieller Unsicherheit einhergehen, steigern die Wahrscheinlichkeit einer akuten Erkrankung (Schouler-Ocak, 2009). Des Weiteren werden die zu erwartenden finanziell bedingten Einschränkungen im Gesundheitswesen, die spezielle Angebote für Migranten/Migrantinnen wie z. B. Beratungsstellen oder Telefon-Hotlines – jeweils mit Dolmetschern/Dolmetscherinnen besetzt – betreffen, den Bedarf an speziell geschulten Rettungsassistenten ebenfalls vergrößern (Neuber 2005). Hinzukommt, dass aufgrund mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der unbekannten Struktur des deutschen Gesundheitssystems und dem dadurch bedingten, oftmals nicht rechtzeitigen Aufsuchen eines Arztes der Notruf für Migranten und Migrantinnen häufig die einzige Option darstellt. Insgesamt gesehen ist es heute und auch in Zukunft also alles andere als unwahrscheinlich, bei einem Notfalleinsatz auf eine Patientin oder einen Patienten mit Migrationshintergrund zu treffen.

Eine professionelle Strategie zur erfolgreichen Bewältigung dieser Herausforderung besteht neben der Qualifizierung des deutsch-sozialisierten Personals mithilfe von inter- beziehungsweise transkulturellen Kompetenzen auch in der Integration von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in das deutsche Rettungswesen. Dazu müssten sich die entsprechenden Organisationen im Sinne der eingangs skizzierten gedanklichen Öffnung und aller bislang dargestellten Fakten an die realen Bedürfnisse dieser Gesellschaft anpassen und in diesem Sinne eigene Transformationsprozesse einleiten. Eine solche Transformation würde mehrere Ebenen berühren und müsste sicherlich beim bestehenden Personal beginnen. Eine Akzeptanz von migrantischen Kolleginnen und Kollegen, die allein aufgrund ihrer Herkunft schon in der alltäglichen konstruktiven Überbrückung kultureller Konflikte geübt sind (Güç, 1991) und möglicherweise zudem noch über im fraglichen Einsatzgebiet relevante Sprachkenntnisse verfügen, sollte für jeden professionell denkenden deutschen Notfallretter eine vielversprechende Perspektive darstellen. Hinzu käme die gezielte Anwerbung und Einstellung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die über entsprechende Schul- oder Ausbildungsqualifikationen verfügen, für die Notfallrettung. »Gemischte« Teams, bestehend aus deutschstämmigen Notfallrettern und Rettern/Retterinnen mit Migrationshintergrund erscheinen in diesem Sinne als Ideallösung, wenn nicht gar als eine Bedingung mit Blick auf die zukünftige Versorgungssicherheit der gesamten Bevölkerung. Die deutschen Rettungsdienst-Organisationen sollten dahingehend eine zielgerichtete Informations- und Überzeugungsarbeit leisten sowie mithilfe von spezifischen Fortbildungsprogrammen auch auf institutioneller Ebene für kulturelle Sensibilisierung, Offenheit und Toleranz sorgen. Entsprechende Maßnahmen – so zeigen Programme zur Qualitätssicherung medizinischer Einrichtungen in den USA – sind ebenfalls selbst bei relativ kurzer Dauer dazu geeignet, bemerkenswerte positive Veränderungen hinsichtlich eines Öffnungsprozesses auf institutioneller Ebene herbeizuführen (Kahraman, 2009). Auch diesbezüglich wäre also eine Anpassung der Rettungsdienst-Organisationen im Sinne von inter- und transkultureller Kompetenz vonnöten: Moderne Institutionen sind dazu verpflichtet, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Vorstellungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu (er)kennen und diese in ihrer Organisationskultur zu berücksichtigen (Hannig, 2006).

9.3.4 Fazit

Mit Blick auf die derzeitige Situation im deutschen Rettungswesen und die zu erwartende Bevölkerungsentwicklung in Deutschland ist die Notwendigkeit einer interkulturellen Öffnung offensichtlich. Während der Behandlung von Patientinnen und Patienten mit Migrationshintergrund treten zahlreiche Probleme bei der sprachlichen Verständigung sowie im Verstehen von kulturellen Eigenarten auf – wie spezifische Verhaltensweisen, Identität oder Tabus. Zudem gibt es deutliche Hinweise darauf, dass diese Probleme zulasten aller Beteiligten einer Notfallsituation gehen: Patienten und Patientinnen können nicht bestmöglich versorgt werden und Notfallretter entwickeln mitunter stereotype Patientencha-

raktere, woraus sich fehlerhafte Diagnosen und falsche Behandlungen ergeben können. Dieser Status Quo sowie die zu erwartenden Entwicklungen im Gesundheitswesen machen eine zügige Transformation auch der Rettungsdienst-Organisationen unabdingbar, um die medizinische Versorgungsqualität eines Großteils der Bevölkerung Deutschlands zu sichern.

Notfallrettung ist eine Dienstleistung: Wer diese Leistung heutzutage und in Zukunft mit der gebotenen Pflicht und Professionalität erbringen will, muss sich der multikulturellen Wirklichkeit stellen und kann sich nicht erlauben, die Anpassung an das System allein den Migranten und Migrantinnen zu überlassen. Eine solche Einstellung käme unprofessionellem Verhalten gleich, da im Notfall immer die Bedürfnisse der Patienten und Patientinnen im Fokus stehen. Die Dringlichkeit einer interkulturellen Öffnung der Rettungsdienste mag zwar abhängig von den jeweiligen Einsatzgebieten variieren. In den Ballungsräumen gibt es jedoch schon heute im Prinzip keine Alternative zu einer schnellen Veränderung. Bestehende Strukturen sollten also gemäß einer Integration von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund angepasst werden, zudem ist die inter- und transkulturelle Qualifizierung des bestehenden Personals anzustreben: Ein zeitgemäßes Rettungsdienst-Personal verfügt über entsprechende Kompetenzen, bestehend aus grundlegendem Sprach- und Kulturwissen sowie der Fähigkeit zur Reflexion und Empathie, um kultursensibel und damit erfolgreich mit allen Patienten/Patientinnen sowie auch den Kollegen und Kolleginnen mit Migrationshintergrund arbeiten zu können. Diesbezüglich kann davon ausgegangen werden, dass Notfallretter diesen an sie gestellten Ansprüchen nicht mit »leeren Händen« gegenüberstehen, sondern aufgrund ihrer bereits elaborierten kommunikativen Fähigkeiten große Ressourcen sowie ein grundlegendes Instrumentarium zur Erlangung von interkulturellen Kompetenzen mitbringen. Das Erlernen solcher Kompetenzen ist den deutschen Notfallrettern also nicht nur zuzumuten, sondern es ist sehr wahrscheinlich, dass das Rettungsdienstpersonal den Wert solcher Fähigkeiten (er)kennt und sich inter- sowie transkulturelle Kompetenzen also entsprechend motiviert aneignen würde.

Literatur

Althaus, F., Hudelson, P., Domenig, D., Green, A. R., Bodemann (2010). Transkulturelle Kompetenz in der medizinischen Praxis, Schweizerisches Medizin-Forum, 5, 79–83.

Assmann, J. (1999). Das kulturelle Gedächtnis. München: Beck.

Domenig, D. (2007). Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits-, und Sozialberufe (2. Aufl.). Bern: Huber.

Domenig, D. (2012). Transkulturelle Kompetenz im Umgang mit MigrantInnen. Der Weg zur gesundheitlichen Chancengleichheit. Bulletin von Medicus Mundi Schweiz, April 2012. http://www.medicusmundi.ch/mms/services/bulletin/bulletin200602/kap3/03Domenig.html (31.10.2012)

Effelsberg, W. (1992). Unterschiedliche Kulturen: Was bedeutet das in der Medizin? In W. Effelsberg, F. J. Illhardt (Hrsg.), Medizin in multikultureller Herausforderung. Stuttgart: G. Fischer.

Fernando, S. (2001): Rassismus als institutioneller Prozess. In T. Hegemann, R. Salman (Hrsg.), Transkulturelle Psychiatrie. Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn: Psychiatrie Verlag.

Göwecke, K. (2009). Retten in der Zuwanderungsgesellschaft – Erfahrungen und Initiativen. Daten der Berliner Feuerwehr, 11. DRK Rettungskongress in Hannover.

Güç, F. (1991). Ein familientherapeutisches Konzept in der Arbeit mit Immigrantenfamilien. Familiendynamik, 16 (1), 3–23.

Hannich, H. (2004). Psychologie der Notfallsituation. In J. Bengel (Hrsg.), Psychologie in Notfallmedizin und Rettungsdienst (2. Aufl., S. 1–12). Berlin: Springer.

Hannig, C. (2006). Interkulturelle Kompetenz im Rettungsdienst. In D. Kumbier, F. Schulz von Thun (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele(S. 229–247). Reinbek: Rowohlt.

Kahraman, B. (2009). Kulturelle Pathologisierung und Machtdifferenz. Aspekte einer kultursensiblen Therapiebeziehung. nah & fern, Das Kulturmagazin für Migration und Partizipation, 41, 16–21.

Neuber, H. (2005). Ausländische Patienten. Insellösungen vermeiden. Deutsches Ärzteblatt. Nr. 102 (10), 652–663.

Payer, M. (2005). Kommunikation mit Patienten aus anderen Kulturen. In M. Bastigkeit (Hrsg.), Können Sie mich verstehen? Sicher kommunizieren im Rettungsdienst (S. 99–108). Edewecht u. Wien: Stumpf u. Kossendey.

Razum, O., Geiger, I., Zeeb, H., Ronellenfitsch, U. (2004). Gesundheitsversorgung von Migranten. Deutsches Ärzteblatt, 101 (43), 2882–2887. http://www.aerzteblatt.de/archiv/43977/Gesundheitsversorgung-von-Migranten (30.10.2013).

Rieger, H. (2009). Aufklärung ausländischer Patienten, in Deutsche medizinische Wochenschrift, 134 (44), 2245–2246.

Schouler-Ocak, M. (2009). Macht Benachteiligung krank? nah & fern, Das Kulturmagazin für Migration und Partizipation, 41, 10–15.

Thomas, G. (2012). Tanz mit mir. Interview. DIE ZEIT, Nr. 44.

Zane, N., Nagayama Hall, G. C., Sue, S., Young K., Nunez, J. (2004).Research on psychotherapy with culturally diverse populations. In M.-J. Lambert (Ed.), Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change. New York: Wiley

Wulf-Bodo Wahl und Karin Ullrich

9.4 Transkulturalität in personenbezogenen Dienstleistungen – die Entwicklung reflexiver und selbstreflexiver Kompetenz

Wulf-Bodo Wahl und Karin Ullrich geben in ihrem Beitrag eine Antwort auf die Frage, wie Prozesse interkultureller Öffnung durch Etablierung reflexiver Methoden auf Arbeits- und Teamebene flankiert und nachhaltig gesichert werden können. Ihr Ziel ist, kulturellen Wandel in Organisationen personenbezogener Dienstleistungen durch eine reflexive Praxis zu fördern, in der transkulturelles Denken Teil von Professionalität ist. Solche Ansprüche an ein professionelles Handeln, das in der Interaktion die kulturellen Einbindungen und personalen Voraussetzungen beider Interaktionspartner aufgabenbezogen und situationsspezifisch einbezieht, sehen Wahl und Ullrich insbesondere in dem Konzept der Gefühlsarbeit berücksichtigt. Professionelle Gefühlsarbeit bezieht sich nach ihrem Verständnis auf ein Arbeitshandeln, das empathisches Verstehen der emotionalen Befindlichkeit des anderen zur Voraussetzung hat und in der Interaktion berücksichtigt.

9.4.1 Die Anerkennung der Gefühlsarbeit als ein Baustein interkultureller Öffnung

Es gibt kaum eine Großorganisation oder Unternehmung, die sich in den letzten Jahren nicht mit der Notwendigkeit interkultureller Öffnung befasst hat – sie hat mit Blick auf den demografischen Wandel mittlerweile den Rang eines gesellschaftlichen Auftrags erhalten. In Einrichtungen mit sozialstaatlichem Auftrag – Bildung, Erziehung, soziale Lage und Gesundheit betreffend – führte die Erkenntnis, dass Menschen mit Zuwanderungshintergrund in einem großen Ausmaß keinen Zugang zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Dienstleistungen fanden, nicht erst jetzt zum Umdenken. Die Erfüllung des politischen Auftrags, nämlich zur Förderung von Chancengleichheit beizutragen, war gefährdet. Organisationale Rahmenbedingungen und die Befähigung der Beschäftigten werden auf ihre Vereinbarkeit mit Erfordernissen für eine gelingende Beziehungsgestaltung, die kulturelle Merkmale reflektiert und berücksichtigt, überprüft. Privatwirtschaftliche Unternehmungen sind angesichts der Globalisierung darauf angewiesen, kulturelle Besonderheiten wahrzunehmen und die vielfältigen Sichtweisen innovativ als Ressourcen zu nutzen. Die Beweggründe für das Überdenken von verfestigten Strukturen, Regeln und Maßstäben, die Andersartigkeit von vornherein ausschließen, sind somit unterschiedlich. Interkulturelle Öffnung hat in dem einem Fall primär die Klientel im Fokus, im anderen die Mitarbeiterschaft.

In personenbezogenen Dienstleistungen besteht die Arbeit wesentlich in Interaktion, ist Kooperation mit dem anderen – dem Klienten/der Klientin, dem Patienten/der Patientin, dem Schüler/der Schülerin – Bedingung für erfolgreiches Handeln. Nur unter der Voraussetzung des Verstehens, des Berücksichtigens und der Wertschätzung der Besonderheiten des anderen kann ein Arbeitsbündnis überhaupt erst zustande kommen. Im Fall organisationalen Wandels durch Öffnung für Vielfalt werden Akzeptanz und Interaktion in der Arbeit zwischen den Mitarbeitenden über kulturelle Besonderheiten hinweg gefördert. Diversity-Management – die Wertschätzung, Einbeziehung und Nutzung der vielfältigen Sichtweisen innerhalb der Mitarbeiterschaft – stellt ein Surplus für jede Unternehmenskultur dar und ist entscheidend für Flexibilität und Innovationsfähigkeit von Organisationen. Gerade für Unternehmen personenbezogener Dienstleistungen ergibt sich aus der aktuellen Notwendigkeit transkultureller Praxis die Chance, sich vertraut zu machen mit Methoden zur Förderung nachhaltiger Veränderungsprozesse.

Dieser Beitrag gibt Antwort auf die Frage, wie Prozesse interkultureller Öffnung durch Etablierung reflexiver Methoden auf Arbeits- und Teamebene flankiert und nachhaltig gesichert werden können. Das Ziel ist, kulturellen Wandel in Organisationen personenbezogener Dienstleistungen durch eine reflexive Praxis zu fördern, in der transkulturelles Denken Teil von Professionalität ist (Domenig, 2007). Damit ist der Kernbereich der Arbeit angesprochen, nämlich die Praktiken zur Realisierung des gesellschaftlichen Auftrags in Erziehung und Bildung, im Sozial- und Gesundheitswesen und die Frage, welche Kompetenzen hierfür erforderlich sind und wie sie erworben werden können.

Ein kursorischer Überblick über die große Anzahl programmatischer Veröffentlichungen zeigt, dass kulturellem Hintergrundwissen und der Fähigkeit, die eigenen kulturellen Voraussetzungen zu reflektieren, große Wichtigkeit zugesprochen wird. Das erforderliche Hintergrundwissen wird in Seminaren und Schulungen vermittelt.

Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, Andersartigkeit nicht unreflektiert durch die Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder fremden Kultur erklären und verstehen zu wollen. Die Herkunftskultur stellte ein Aspekt unter vielen anderen dar, wie sozialdemografische Merkmale, unterschiedliche Migrationsgeschichten, Biografien und individuelle Haltungen, die zu Verschiedenheit beitragen. Gaitanides (2004) weist auf die Gefahr unzulässiger ethnisierender Deutungen hin und fordert, »sich mit den Fallstricken des Kulturalismus auseinander zu setzen und bei Problemdiagnosen immer auch zu fragen: ›Was könnte den Konflikt verursacht haben außer die scheinbar unterschiedliche kulturelle Orientierung?‹« (Gaitanides 2004, S. 5). Er schlägt vor, in einer Analyse des lebensweltlichen Kontexts alle Faktoren zusammenzuführen. Dies gilt ebenso für die anderen Bereiche personenbezogener Dienstleistungen. Gegenüber dem »Sammeln von Kenntnissen über kulturelle Hintergründe« betont Gaitanides (S. 15) den Stellenwert von Reflexivität und die Entwicklung von Handlungskompetenz, die Befähigung zu Empathie und Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikativer Kompetenz.

Solche Ansprüche an ein Arbeitshandeln, das in der Interaktion die kulturellen Einbindungen und personalen Voraussetzungen beider Interaktionspartner aufgabenbezogen

und situationsspezifisch einbezieht, werden in dem Konzept der Gefühlsarbeit berücksichtigt. Professionelle Gefühlsarbeit bezieht sich auf ein Arbeitshandeln, das empathisches Verstehen der emotionalen Befindlichkeit des anderen zur Voraussetzung hat und in der Interaktion berücksichtigt. Das »Kerngeschäft« besteht in Beziehungsarbeit, denn »ohne das Eingehen auf die kommunikativ-kulturelle Ebene ist es schlichtweg unmöglich, sozialpädagogische Beziehungsarbeit zu leisten, Lernprozesse zu initiieren und erfolgreiche Interventionsstrategien zu entwickeln« (Gaitanides, 2003, S. 47).

Um zu verstehen, warum Gefühlsarbeit so wichtig ist für Prozesse interkultureller Öffnung in Organisationen personenbezogener Dienstleistungen, muss zuvörderst auf die Besonderheiten der Tätigkeiten dieser Berufsgruppen eingegangen werden. »Dazu gehören die Tätigkeiten von Ärztinnen, Krankenschwestern, Lehrerinnen, Erzieherinnen, Therapeutinnen. Ihnen gemeinsam ist, dass ihre Tätigkeit einen Kooperationspartner hat, dem wesentliche Merkmale eines echten Kooperationspartners fehlen, insbesondere die Verpflichtung zur Reziprozität« (Brucks, 1998, S. 9).

9.4.2 Besonderheiten personenbezogener Dienstleistungen

Die primäre Arbeit in personenbezogenen Dienstleistungen – das sind die unmittelbaren Tätigkeiten, die sich auf die Erfüllung des Auftrags beziehen – geschieht überwiegend in Interaktion, d. h. im Austausch mit Klienten/Klientinnen und auf intra- oder interprofessioneller Ebene mit Kollegen/Kolleginnen. Erfolgreiches Arbeiten in sozialen, Lehrer- und Gesundheitsberufen erfordert, sich einzulassen auf den anderen und sich dabei der unterschiedlichen Positionen, Haltungen, Wertorientierungen bewusst zu sein. Es verlangt die Fähigkeit, die unterschiedliche Bedeutung, die die gemeinsam geteilte Situation je für den anderen oder die andere und für einen selbst hat, reflektieren und das eigene Vorgehen daran ausrichten zu können. In der professionellen Interaktion werden eine ego-zentriert ausgerichtete Wahrnehmung und Bewertung der Situation und ihrer Handlungserfordernisse, wie sie für Alltagsituationen typisch sind, abgelöst durch die Hereinnahme der Sichtweise des/der anderen mit entsprechender Umdeutung der Handlungserfordernisse. Voraussetzung dafür ist, zwischen den Gefühlen des/der anderen und den eigenen unterscheiden zu können. Dies dient auch der Aufrechterhaltung der professionellen Distanz, damit emotionale Belastungen und Irritationen, die sich aus der großen Nähe zum anderen/zur anderen ergeben, bewältigt werden können.

Gefühlsarbeit ist notwendigerweise auch kultursensible Praxis

In personenbezogenen Dienstleistungen bestimmen soziodemografische Merkmale und kulturelle Einbindungen beider Interaktionspartner(innen) in hohem Maße, wie sich der Verlauf der gemeinsamen Arbeit gestaltet. In sozialen, erzieherischen und therapeutischen Berufen geht es um Entwicklungsprozesse des/der anderen, die ohne sein/ihr Mitwirken nicht möglich sind. Ethische Überlegungen zum einen und das Ziel, die Arbeit, die in gemeinsamem Einverständnis geschieht, zum Erfolg zu führen, machen eine Öffnung

für eine transkulturelle Praxis notwendig. Im Berufsfeld Pflege wird diese Notwendigkeit vor allem in Hinsicht auf die unterschiedliche ethnische Zugehörigkeit der Klientel unter dem Stichwort der kultursensiblen Pflege erörtert. »Transkulturelle Kompetenz ist Teil der professionellen Pflege, da eine professionelle Pflege auch eine auf die Bedürfnisse von MigrantInnen angepasste, situationsgerechte Pflege einschließen muss. Daher geht es auch nicht darum, für die MigrantInnen ein spezifisches Pflegemodell zu installieren, sondern darum, in die bestehenden Konzepte die transkulturelle Dimension zu integrieren. Die meisten Konzepte weisen zudem bereits eine transkulturelle Dimension auf, wenn auch nicht immer explizit« (Domenig 2007, S. 181). Die Notwendigkeit, Kinder aus Migrantenfamilien in Bildungsprozesse zu integrieren, stellt Lehrer(innen) und Erzieher(innen) vor besondere Anforderungen, die zuvörderst eine Besinnung auf den eigentlichen Auftrag in Bildung und Erziehung notwendig machen, nämlich Entwicklung gezielt und differenziert zu fördern und damit der Vielfalt gerecht zu werden.

Die Achtsamkeit für die Eigenart der anderen und als Konsequenz deren Respektierung durch an dieser Eigenart ausgerichtetes Handeln wird hier in Fortführung der Arbeiten von Strauss und Mitarbeitern als »Gefühlsarbeit« aufgefasst (Brucks, 1998, S. 181; Strauss, Fagerhaugh, Suczek u. Wiener, 1980). Entscheidend ist die unmittelbare Verknüpfung von Gefühlsarbeit mit den fachlich für notwendig erachteten Handlungen, die zur Erfüllung des Auftrags durchzuführen sind. Gefühlsarbeit als arbeitspsychologisches Konzept ist deutlich von der individuellen Bewältigung emotionaler Belastungen abzugrenzen, die im engeren Sinn nicht der Arbeit zuzurechnen ist.

Nicht-Reziprozität in der Beziehung

Die Beziehung zwischen Behandelnden und Klienten/Klientinnen ist in den medizinischen, pflegerischen, pädagogischen und Erzieherberufen – im Unterschied zu alltäglichen Interaktionen – dauerhaft oder für eine bestimmte Zeit nicht reziprok. Während Verkäufer und Käufer, Kellner und Gast zwar mit je spezifischem Interesse und in unterschiedlich stark asymmetrisch ausgeprägten Beziehungen über einen dritten Gegenstand und dessen Qualität verhandeln, ist eine Krankheit oder ein Wissensdefizit nicht als unabhängiger dritter Gegenstand aufzufassen. In der Konstellation, zugleich Kooperationspartner(in) und Arbeitsgegenstand zu sein, ist der Klient/die Klientin in seiner/ihrer physischen, geistigen und psychischen Verfassung direkt Gegenstand einer Veränderung. Sie/er begibt sich in einen Prozess, der ihrer/seine psychophysische Entwicklung entscheidend beeinflussen, sogar existentiell berühren kann. Sie/er vertraut sich der Obhut des/der Behandelnden insoweit an, als dieser/diese als Experte/Expertin überwiegend das Vorgehen bestimmt, wie das Ziel, ob es formal vereinbart oder als gemeinsames vorausgesetzt ist, erreicht werden soll, wobei die Zielerreichung für den Klienten/die Klientin schmerzhaft oder mühsam sein kann. Zur Bewältigung dieses Prozesses wird dem Klienten/der Klientin oder Patienten/Patientin ein Schonraum und Freiraum zugestanden, ein Status, der ihn/sie vorübergehend von den Regeln sozialer Austauschbeziehungen unter Erwachsenen befreit. Die Anforderungen, die im Alltag als Regeln der »Kommunikation

unter Erwachsenen, gelten, sind für ihn außer Kraft gesetzt« (Brucks 1998, S. 10). Diese Nicht-Reziprozität impliziert eine besondere ethische Verantwortung des/der Professionellen und erfordert transkulturelle Kompetenz, damit auch bei beidseitigem Bedürfnis nach Reziprozität in der Beziehung die angemessene Distanz beibehalten werden kann und die personalen Grenzen des Klienten/der Klientin nicht verletzt werden.

Ausbalancieren widersprüchlicher Anforderungen

Die Anforderungen an Qualifikation und Handlungskompetenz sind in den sozialen, pädagogischen und Gesundheitsberufen nicht nur wegen fehlender oder eingeschränkter Reziprozität besondere. Hinzu kommt, dass im Arbeitsprozess immer wieder aufs Neue die Balance zwischen verschiedenen, auch widersprüchlichen Anforderungen gefunden werden muss. Neben der Einflussnahme auf die emotionale Befindlichkeit des/der anderen und der Regulierung der eigenen Emotionen muss je nach Persönlichkeit und Befindlichkeit von Patient(in) oder Schüler(in), je nach notwendiger aufgabenbezogener Intervention und je nach zur Verfügung stehender Zeit in jeder Interaktion der Aufwand für Gefühlsarbeit im Verhältnis zu den fachlich erforderlichen Maßnahmen neu bestimmt werden. In pädagogischen und Erzieherberufen z. B. will das Prinzip der »Gleichbehandlung« bzw. Nichtbevorzugung einzelner bedacht sein, gleichzeitig aber sind die individuellen Stärken und Schwächen des einzelnen Kindes gerade auch unter dem Aspekt der Inklusion zu berücksichtigen. Auch berufliche Werthaltungen gehen in diesen Balanceakt ein. Des Weiteren sind die situativen Handlungserfordernisse mit den aus der Arbeitsorganisation und den Regeln der Organisation abgeleiteten Anforderungen in Einklang zu bringen. So könnte z. B. eine achtsame und auf die Bedürfnisse des Klienten/der Klientin abgestimmte Aufgabenerfüllung mit der vorgegebenen Zeitstruktur und den Prinzipien rationaler Organisation kollidieren. Oder umgekehrt: Eine überwiegend instrumentelle Aufgabenerledigung, wie sie mit dem Ausdruck »Dienst nach Vorschrift« gekennzeichnet wird – abgesehen davon, dass sie den Erfolg der Aufgabenerfüllung gefährdet – könnte gegen das veröffentlichte Leitbild der Organisation, z. B. der Forderung nach interkultureller Öffnung, verstoßen, aber (kurzfristig) ökonomischen Prinzipien entgegenkommen.

Gelingende Balancierung setzt auf der Ebene der Arbeitsorganisation Handlungsspielraum voraus, auf der Ebene der Person ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz. Im transkulturellen Kontext kommt der Befähigung zur Ambiguitätstoleranz noch einmal besonderes Gewicht zu. Neue, unstrukturierte Situationen und uneindeutige Informationen aufgrund kulturell bedingter Unterschiede erfordern es, »Abweichungen von gewohnter Normalität oder unerwartete Reaktionen und Handlungen zu akzeptieren, statt als Bedrohung zu empfinden« (Hatzer u. Layers 2005, S. 7). Die zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit notwendige Ambiguitätstoleranz bedarf einer institutionell gesicherten Autonomie und der Stützung durch Reflexivität und Selbstreflexion.

9.4.3 Das Einverständnis im Missverständnis – ein sozialstrukturell und kulturell bedingtes Kommunikationsmuster

Am Beispiel der ambulanten medizinischen Versorgung lassen sich gut die Folgen einer mangelhaften institutionellen Auseinandersetzung mit den komplexen beruflichen Anforderungen in transkulturellen Kontexten aufzeigen. Die strukturelle Trennung von sozialem und medizinischem Versorgungssystem in Deutschland hat eine enge Fokussierung der professionell Tätigen auf ihren speziellen Aufgabenbereich zur Folge. Somatische Beschwerden und Leiden von Patienten/Patientinnen, die an ein Leben »zwischen« den Kulturen und ihre oftmals prekäre soziale Lage geknüpft und häufig mit lebensgeschichtlich einschneidenden Erlebnissen verbunden sind, übersteigen den Rahmen des jeweiligen, auf eigenes Fachwissen begrenzten, sozialen oder medizinischen Hilfsangebots. Dies führt im Einzelfall zum Scheitern professioneller Hilfsangebote und insgesamt zu einer Fehlversorgung von Personen mit Migrationsgeschichte.

Auf der Ebene der Kommunikation von Arzt/Ärztin-Patient/in ist gut untersucht, dass bestimmte Kommunikationsmuster einer Klärung von Gesundheitsanliegen im Wege stehen und damit eine Chronifizierung von Beschwerden begünstigen können. Das medizinische Handeln ist auf somatisch ausgerichtete therapeutische Ansätze begrenzt, weil weder umfangreichere Gesundheitsaufklärung noch die Klärung und Lösung psychosozialer Probleme zu den medizinischen Handlungsroutinen gehören (Brucks u. Wahl, 2003). Für Ärzte und Ärztinnen stellt sich daher die »Medikalisierung sozialer Problemlagen« als zwar unbefriedigender, aber naheliegender Lösungsversuch dar, dem auf der Seite der Patienten/Patientinnen die »Somatisierung psychosozialer Probleme« entgegenkommt. Dieses Kommunikationsmuster zwischen Ärzten/Ärztinnen und Patienten/Patientinnen wurde von Brucks u. a. als »Einverständnis im Missverständnis« bezeichnet (Brucks, von Salisch u. Wahl, 1987; vgl. Abbildung 1). Dabei geht es zunächst »nur« um eine Überversorgung mit Medikamenten, die der Arzt verordnet und der Patient akzeptiert, wobei beide das Motiv haben, etwas gegen die Krankheit zu tun. Dieses gemeinsame Motiv begründet ihr Einverständnis. Ihr Missverständnis besteht darin, dass sie eine Lösung wählen, von deren Wirksamkeit sie beide nicht überzeugt sind. Sie wählen sie dennoch, weil sie glauben, der andere könne den psychosozialen Hintergrund der Erkrankung nicht verstehen beziehungsweise keine Konsequenzen daraus ziehen. Die geringere Inanspruchnahme von Vorsorgeleistungen und Gesundheitsaufklärung durch Patienten/Patientinnen mit Migrationshintergrund weisen in dieselbe Richtung. Um dieses Kommunikationsmuster auflösen zu können, sind seitens der Behandelnden hohe sozialmedizinische Kompetenz, Befähigung zur Gefühlsarbeit und eine transkulturelle Perspektive erforderlich, damit Raum für das eigentliche Anliegen des Patienten/der Patientin entsteht.



Abbildung 1: Das Einverständnis im Missverständnis (Brucks, von Salisch u. Wahl 1987)

Dieses sozialstrukturell bedingte Kommunikationsmuster macht noch einmal mehr deutlich, wie wichtig es ist, Geschichte und personale Voraussetzungen des Klienten/der Klientin – in diesem Falle des Patienten/der Patientin – zu reflektieren, ebenso vorgegebne Standards, eingeschliffene Praktiken und die eigenen Vorurteile. Zu berücksichtigen sind auch die Rahmenbedingungen für das Zustandekommen der Interaktion. Die fehlende Verständigung über die individuellen, häufig existentiell bedrohlichen Lebensbedingungen von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die belastend sind und sozial destabilisierend wirken, kann dazu beitragen, dass Krankheitskarrieren entstehen, die mit Strauss (Strauss et al., 1980) als »Verlaufskurven kumulativen Schlamassels« zu beschreiben sind. An sie ist vor allem in transkulturellen Interaktionen zu denken, da die professionellen Helfersysteme unbeabsichtigt an ihrer Entstehung mitwirken.

Verlaufskurven »kumulativen Schlamassels« sind gekennzeichnet durch Statusverlust, Verlust an sozialer Unterstützung und zunehmende Verzweiflung des/der Betroffenen und Ratlosigkeit der potenziellen Helfer(innen). Ausgangspunkt ist meist eine verminderte Belastbarkeit aufgrund einer Jahre währenden Anspannung und Überanstrengung der körperlichen und seelischen Kraft. Ereignisse, die für andere leicht zu bewältigen erscheinen, lösen unverhältnismäßig starke Reaktionen aus und stoßen bei professionellen Bezugspersonen auf Unverständnis und unangemessene Lösungsvorschläge, was wiederum eine inadäquate Inanspruchnahme begünstigen und Somatisierungstendenzen verfestigen kann. Letztendlich führt dies zu einer Manifestation von chronischen Erkrankungen. Entscheidend ist, dass nur bei gezielter Befassung mit der lebensgeschichtlich und lebensweltlich bestimmten individuellen Entwicklungsdynamik solche Krankheitskarrieren vermeidbar sind.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 360 23.01.14 11:27

9.4.4 Reflexivität und Selbstreflexivität – Voraussetzung für Gefühlsarbeit und interkulturelles Verstehen

Die Partikularität und Kontextbezogenheit der Arbeit erfordern Kreativität und einen flexiblen, reflektierten Umgang mit Leitlinien und Standards. Nur regelgeleitetes Handeln stieße sich an der Eigenart und Eigenwilligkeit von Patient(in), Klient(in) oder Schüler(in) und der je besonderen Situation. Es stünde quer zu den unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Reziprozität der Beziehung – diese je nach Handlungsfähigkeit von Patienten/Patientinnen, je nach Alter und Reife von Schülern/Schülerinnen und je nach sozialer Lage von Betreuten – und zu den widersprüchlichen Anforderungen, die situativ auszubalancieren sind. Handlungsregeln können als sehr entlastend erlebt werden, gerade wenn die Tätigkeit ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz erfordert. Deshalb stoßen Angebote, die oft berufsfeldfremd sind, aber Interaktions- und Kommunikationskompetenz zu trainieren versprechen, häufig auf Resonanz, auch wenn diese nur schwer in den beruflichen Alltag integriert werden können.

Erforderlich für eine transkulturelle Praxis ist flexibles und kreatives Handeln auf der Grundlage des Wissens, was man warum wie tut. Zu wissen, was man tut, ist professionelles Handeln und setzt Selbstreflexivität voraus. Selbstreflexivität bedeutet, sich selbst als wichtige Einflussgröße in einem Geschehen wahrnehmen zu können, das eigene Handeln in seiner Auswirkung auf die Bedeutung, die die Situation für den anderen hat, einschätzen zu können. Die Notwendigkeit, kulturelle Einbindungen zu beachten, bezieht sich nicht allein auf die aktuelle Situation, in der interagiert wird, sondern es bedarf ebenso der gemeinsamen Reflexion und Abstimmung, welche Bedeutung die Leistungen für eine förderliche Entwicklung des Klienten/der Klientin oder des Patienten/der Patientin im längeren Zeitverlauf haben und welches die »nächstmöglichen Schritte« sind (Brucks, Schüffel u. Wahl, 1998, S. 32).

Die Ausbildung von Selbstreflexivität ist angewiesen auf Rückmeldung aus der Umgebung, auf Konfrontation und Vergleich der eigenen Sichtweisen, Haltungen, Wahrnehmungen und Gefühle mit denen anderer. Hierzu bedarf es eines von der Organisation institutionalisierten Rahmens. Erforderlich ist, dass im Sinne des Diversity-Managements unterschiedliche Sichtweisen erwünscht und gefördert werden und den Beschäftigten ein erweiterter Handlungsspielraum zugestanden wird. Die reflexive Ausrichtung in der Arbeit kann im positiven Sinn zu einer Sensibilisierung auch für die Wahrnehmung der eigenen Beanspruchung und Belastung führen, so dass ein bewusster Umgang mit der eigenen Gesundheit gefördert, eigene Ressourcen aufgespürt und Überbeanspruchung eher vermieden werden können.

9.4.5 Selbstvergewisserung in der Gruppe – SiG: eine Methode zur strukturierten Besprechung von persönlichen arbeitsbezogenen Fragestellungen

In dem 2010 abgeschlossenen BMBF-Verbundprojekt »Qualifizierung durch Integration erfahrungsbezogener Ressourcen in Organisationen der Pflege – QUIERO« ging es darum, von den Besonderheiten personenbezogener Dienstleistungen ausgehend, den Fokus auf die Bereitschaft und Fähigkeit von Organisationen zu richten, ihre jeweils etablierten Regeln und Routinen für Revisionen offenzuhalten, die mit reflexivem kreativem Handelns der Beschäftigten kompatibel sind (Wahl 2009). Denn die Bereitschaft und Fähigkeit von Organisationen, ihre jeweils etablierten Regeln und Routinen für Revisionen offenzuhalten, entscheidet darüber, ob reflexives kreatives Handeln der Beschäftigten möglich ist, Strategien von (interkultureller) Öffnung nachhaltig erfolgreich sein können und neue Praktiken sich durchsetzen (Moldaschl, 2007). »Das Soziale ist (hier) nicht in der Intersubjektivität und nicht in der ›Normgeleitetheit‹, auch nicht in der ›Kommunikation‹ zu suchen, sondern in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisch ›praktisches Können‹ zusammengehalten werden« (Reckwitz, 2003, S. 289). Eine explizite Strategie kultureller Öffnung in Organisationen personenbezogener Dienstleistungen ist daher zu ihrer Absicherung angewiesen auf Methoden in der Arbeit, die geeignet sind, Routinen zu öffnen für die Etablierung neuer Praktiken.

Selbstreflexivität als Voraussetzung für gelingende Gefühlsarbeit

Die Methode »Selbstvergewisserung in der Gruppe – SiG« hat die Förderung von Selbstreflexivität als Voraussetzung für Kreativität, Gefühlsarbeit und Öffnung für eine transkulturelle Perspektive zum Ziel; sie ist zu unterscheiden von interkollegialer Beratung, Intervision oder einer klassischen Fallbesprechung (Wahl et al., 2013). Im Mittelpunkt steht die Klärung einer *persönlichen arbeitsbezogenen Fragestellung* oder auch ihre Entwicklung. Die Bearbeitung einer *persönlichen arbeitsbezogenen Fragestellung* in der Gruppe bietet die Möglichkeit, das eigene Handeln im Kontext von Situationen und Rahmenbedingungen zu reflektieren und individuelle Lösungen zu finden. Die damit verbundene Entwicklung von Kompetenzen zur besseren Bewältigung der Arbeit, die Erweiterung von Handlungsspielräumen und die Erhöhung beruflicher Selbstständigkeit verbessern auch die Möglichkeiten kreativer Arbeits- und Organisationsgestaltung im Team und erzeugen Veränderungs- und Legitimationsdruck innerhalb der Organisation. Fragen erfolgreichen bzw. erfolgslosen Arbeitshandelns werden damit in den Kontext organisierten Handelns gestellt und verlieren so den Charakter individuellen Scheiterns. Dies bedeutet, dass reflexive Handlungskompetenz über die Bedeutung für die Erfüllung der primären Aufgabe hinaus auch für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Organisation und der Unternehmenskultur wirksam werden kann.

Fragestellung und Durchführungsrahmen

Im Mittelpunkt einer Gruppensitzung nach den Regeln der »Selbstvergewisserung in der Gruppe – SiG« steht die Klärung oder Entwicklung einer *persönlichen arbeitsbezogenen Fragestellung,* die ein Mitglied einbringt. Die Fragestellung bezieht sich auf eine Begebenheit aus dem Arbeitskontext, die für die Teilnehmerin/den Teilnehmer wichtig ist, die emotional nachgeht und gegebenenfalls auch eine fachliche Fragestellung enthält. Bei einer solchen Begebenheit kann es sich um das Erleben in einer Interaktion handeln oder um eine Beobachtung, um eine Information, um eine Begegnung, kurz: um Gedanken, die um etwas kreisen, das mit der Arbeit zu tun hat und für den/die Teilnehmer/in wichtig ist.

Durch Beachtung grundlegender Regeln der Kommunikation und strikter Einhaltung der Abfolge festgelegter Schritte ermöglicht die Gruppe einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer, den für sie wichtigen nächstmöglichen Schritt zu finden, d. h., ihren/seinen Handlungsspielraum zu erweitern. Dieser Schritt wird abschließend auf seine Machbarkeit und Wirksamkeit in einem offenen Dialog überprüft. Ein Mitglied der Gruppe übernimmt die Aufgabe eines Moderators/einer Moderatorin und achtet auf die Einhaltung der kommunikativen Grundregeln und die Verlaufsstruktur der Methode und gibt kurze Zusammenfassungen mit Blick auf die entwickelte Fragestellung.

Die Grundstruktur der Methode ist unabhängig davon, in welchem Kontext sie durchgeführt wird, z. B. um die Entwicklung von Selbstreflexivität zu fördern, ergänzend zu einer Fallbesprechung, als Teil von Teamsitzungen, zur Förderung des interkollegialen Austauschs oder als Teil einer geplanten Teamentwicklung.

Die vier Durchführungsphasen

PHASE 1 – Definitionsphase: Trennung von sachlicher Erkundung und Emotion

Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer der Gruppe entwickelt in Bezug auf eine Situation, in die sie/er emotional und/oder sachlich involviert war, ihre vorläufige Fragestellung, die ihr/sein persönliches Problem in der Situation beschreibt. Sachfragen der zuhörenden Teilnehmenden dienen dazu, die hinter der Fragestellung liegenden Bedingungen zu klären. Von der Sachebene wird anschließend auf die Gefühlsebene gewechselt. In einer an der Balintgruppenarbeit (Balint, 1983) orientierten Sequenz erzählt alle Teilnehmenden kurz ihre unmittelbaren emotionalen Reaktionen auf die Geschichte, die Situation und die Fragestellung. Es folgt eine kleine Sequenz der Vertiefung; sie dient allein dazu, die Breite emotionaler Reaktionen deutlich zu machen und ihnen Ausdruck zu geben, damit »der Kopf frei wird«. Abschließend beschreibt die/der Vortragende, wie sie die anderen in dieser Runde erlebt hat, welche Gefühle in ihr/ihm ausgelöst wurden (s. Abbildung 2).

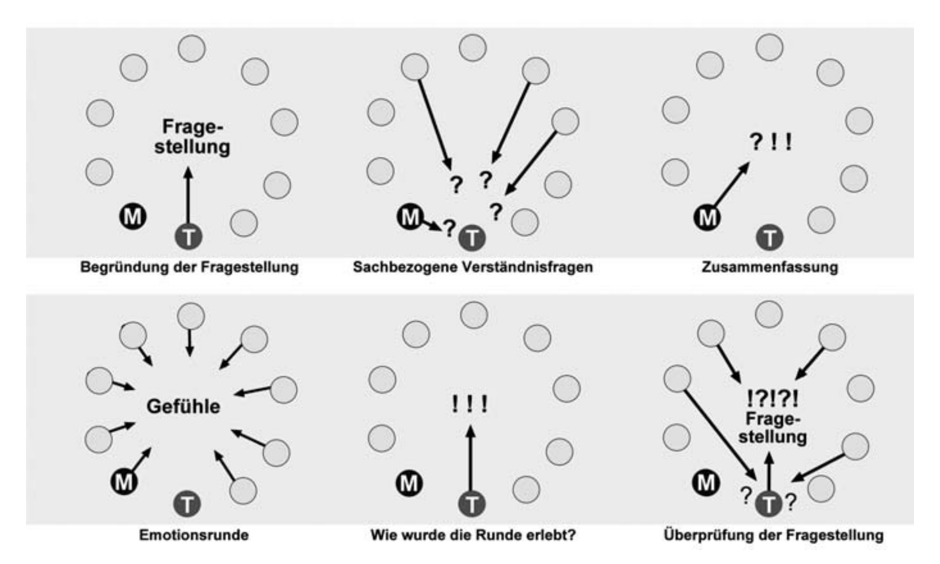


Abbildung 2: Definitionsphase
T = Themengeberin; M = Moderatorin; A = fachliche Außensicht;? = Frage;! = Aussage

PHASE 2 – Bearbeitungsphase: Ideen zur Lösung und ein erster Lösungsansatz

In einer konzentrierten knappen Runde werden Ideen im Sinne eines Brainstormings bzw. Erfahrungsaustauschs gesammelt. Das Ziel ist, Erfahrungen als Ressourcen zu entdecken, so dass die/der Fallvortragende am Ende dieser Runde die Möglichkeit hat, mit Blick auf die Vorschläge der Gruppenmitglieder einen ersten, eigenen Lösungsansatz zu formulieren (s. Abbildung 3).

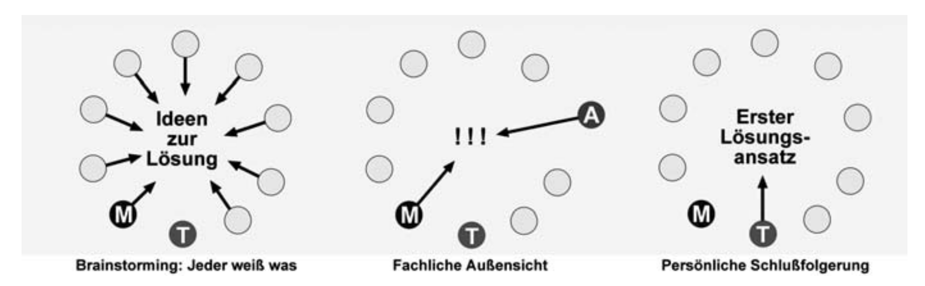


Abbildung 3: Bearbeitungsphase

PHASE 3 – die Lösungsphase: Klärung der Vorschläge und der nächstmögliche Schritt

Hier finden eine offene Diskussion und ein breiter Austausch über Ansichten und Meinungen zur geschilderten Begebenheit und zur Fragestellung statt. Verschiedene Lösungsansätze, die sich auf die entwickelte Fragestellung der/des Vortragenden beziehen, werden unter sachlichen und fachlichen Aspekten gründlich diskutiert. Dabei wird der zentralen Frage nachgegangen: Kann sie/er, die/der Fragestellende, denn das realisieren, was sie/er in ihrem/seinem ersten Lösungsansatz formuliert hat? Es wird in dieser Phase immer

nach der Beziehung zwischen den objektiven und subjektiven Handlungsvoraussetzungen geschaut, um Veränderungs- und Lernpotenziale zu entdecken. Dies ermöglicht der/dem Fallvortragenden, einen für sie/ihn persönlich gangbaren Weg, das heißt den *nächstmöglichen Schritt* in der Verfolgung des Lösungsansatzes zu finden (s. Abbildung 4).

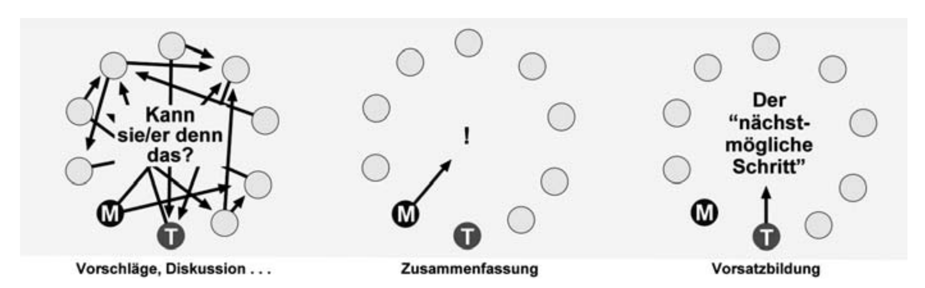


Abbildung 4: Lösungsphase

PHASE 4 – die Realisierungsphase: Rückmeldung und Evaluation

Bei den nachfolgenden Terminen wird im Rückblick nach Erfahrungen mit der Umsetzung gefragt. Wichtig ist zu erkunden, ob sich für die/den Fallvortragende/n bei der Realisierung ihres/seines Lösungsansatzes möglicherweise die Fragestellung verändert hat (s. Abbildung 5).

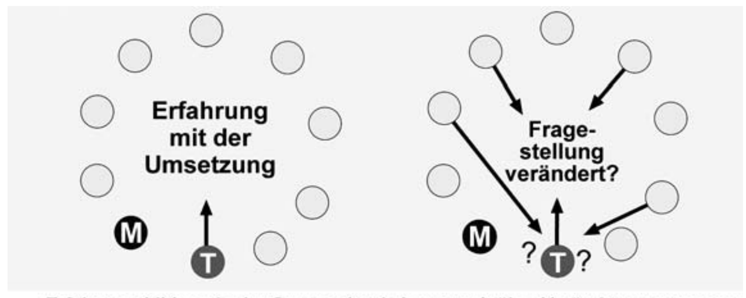


Abbildung 5: Realisierungsphase

Kompetenzentwicklung und Erweiterung des Handlungsspielraums

Den Teilnehmern/Teilnehmerinnen, die zu regelmäßigen Besprechungen kommen, bietet sich in dem methodisch kontrollierten Vorgehen der Selbstvergewisserung in der Gruppe die Möglichkeit

- Vielfalt von Perspektiven in Bezug auf die Praxis kennenzulernen,
- die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu vertiefen,
- dadurch ihre Handlungskompetenz zu erweitern,
- mehr Transparenz hinsichtlich des Erfolgs der Arbeit zu erhalten,
- ihre Kommunikationsfähigkeit im Team und in der Kooperation mit Fachkräften anderer Professionen zu verbessern.

Die gemeinsame Bearbeitung persönlicher arbeitsbezogener Fragestellungen fördert das Vertrauen untereinander, ermöglicht einen verbesserten Umgang mit Fehlern, Schwierigkeiten und Erfolglosigkeit in der Arbeit und bietet damit wiederum mehr Spielraum für kreatives Handeln. Der Vorzug der »Selbstvergewisserung in der Gruppe – SiG« besteht zusätzlich darin, dass es keines von außen hinzugezogenen Experten für die Durchführung der Gruppensitzungen bedarf. Das stark regelbetonte Vorgehen dient dem Schutz der Teilnehmenden – vor allem derjenigen, die eine Frage einbringen – vor Zuschreibungen und Deutungen, die zu sehr ins Private gehen. Vertrauen in die Gruppe und gegenseitiger Respekt sind umso wichtiger, als neben dem Lerneffekt die Schilderung von problematisch erlebten Ereignissen eine unmittelbar psychisch entlastende Funktion für die Fragestellende/den Fragestellenden hat. Die Schilderung und die wiederholte Betrachtung der als problematisch erlebten Begebenheit führen aus der Passivität heraus, ermöglichen eine Spannungsminderung und Reorganisation des Erlebens. Die Teilnahme an den Sitzungen »Selbstvergewisserung in der Gruppe – SiG« hat damit neben der Förderung von Selbstreflexivität auch unmittelbar eine psychohygienische und salutogene Funktion für die Teilnehmenden.

9.4.6 Erfordernisse kulturellen Wandels – Fazit

Personenbezogene Dienstleistungen sind im letzten Jahrhundert einem enormen Wandel unterzogen worden. Es ist davon auszugehen, dass die Anforderungen an Reflexivität und Selbstreflexivität entsprechend den gestiegenen Anforderungen an die Sensibilität im Umgang mit lebenswelt- und kulturbedingter Vielfalt zunehmen werden. Die Öffnung von Organisationen personenbezogener Dienstleistungen für kulturellen Wandel, die den gesellschaftlichen Auftrag übernommen haben zu bilden, zu erziehen, zu beraten, zu pflegen und zu betreuen, erfordert die Erweiterung des Wissens, Einführung innovativer Methoden und Etablierung neuer Praktiken. Die Entscheidung für Transkulturalität als Leitidee des Unternehmens bedeutet Wandel der Organisationskultur. Dies schließt ein:

1. Anerkennung von Gefühlsarbeit als Teil professioneller Arbeit und ihre Einbeziehung als Gestaltungsprinzip in die Organisation der Arbeitsabläufe;
2. Befähigung aller Beschäftigten für interprofessionelle Zusammenarbeit, die kultureller und professioneller Vielfalt gerecht wird;
3. Erweiterung des Wissens über kulturelle Besonderheiten sowohl in der Mitarbeiterschaft als auch der Klientel;
4. Berücksichtigung der Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen für Gesundheit und Entwicklung und ihrer Folgen für die Inanspruchnahme von Dienstleistungen;
5. Schaffung offener Räume für Fortbildung im Arbeitsprozess, die das Einüben von Reflexivität und Selbstreflexivität fördern, das Erproben neuer Sichtweisen unterstützen und die Etablierung neuer Praktiken ermöglichen.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 366 23.01.14 11:27

Mit solchen Veränderungen, die eingebettet sein müssen in einen Prozess reflexiver Organisationsentwicklung, eröffnen sich für die Beschäftigten neue Denk- und Handlungsspielräume für die Gestaltung eines kreativen Umgangs mit Vielfalt. Kulturelle Öffnung wird selbstverständlich, und Erfolg, gemessen an den übergeordneten Zielen der Organisation, wie auch Erfolgserleben in der Arbeit werden erfahrbar.

Literatur

Balint, E. (1983). Die Aufgabe der Balint-Gruppen: Aufbau und historische Entwicklung. In W. Pöldinger, G. Weiss (Hrsg.), Beziehungsdiagnostik und Beziehungstherapie. Wo stehen wir heute? (S. 5–9). Berlin: Springer.

Brucks, U. (1998). Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen. Bern: Huber.

Brucks, U. v. Salisch, E., Wahl, W.-B. (1987). Soziale Lage und ärztliche Sprechstunde. Hamburg: ebv Rissen.

Brucks, U., Schüffel, W., Wahl, W.-B. (1998). Die Bedingungen für Veränderungen erkennen: Salutogenese in der Praxis. In W. Schüffel, U. Brucks, R. Johnen, V. Köllner, F. Lambrecht, U. Schnyder(Hrsg.), Handbuch der Salutogenese – Konzept und Praxis (S. 23–36). Wiesbaden: Ullstein Medical.

Brucks, U., Wahl, W.-B. (2003). Über-, Unter-, Fehlversorgung? Bedarfslücken und Strukturprobleme in der ambulanten Gesundheitsversorgung von Migrantinnen und Migranten. In T. Borde, D. Matthias (Hrsg.), Gut versorgt? Migrantinnen und Migranten im Gesundheits- und Sozialwesen (S. 15–33). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Domenig, D (2007). Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In D. Domenig (Hrsg.), Transkulturelle Kompetenz Lehrbuch für Pflege, Gesundheits- und Sozialberufe (S. 165–89). Bern: Huber.

Gaitanides, S (2003). Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. Sozialmagazin, 3, 42–48

Gaitanides, S. (2004). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste – Visionen und Stolpersteine. In B. Rommelspacher (Hrsg.), Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten (S. 5–6). Berlin: Alice-Salomon-Fachhochschule.

Hatzer, B., Layers, G. (2005). Interkulturelle Handlungskompetenz. in A. Thomas, E.-U. Kinast, S. Schroll-Machl (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder (S. 138–148). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Moldaschl, M. (2007). Innovationsfähigkeit durch nachhaltiges Ressourcenmanagement und institutionelle Reflexivität. In J. Ludwig, M. Moldaschl, M. Schmauder, K. Schmierl (Hrsg.), Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit. München: Mering.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282–301.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B., Wiener, C. (1980). Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, 629–651.

Wahl, W.-B. (2009). Partizipative Bewältigung von Veränderungsdruck in Organisationen der Pflege. In I. Gatermann, M. Fleck (Hrsg.), Innovationsfähigkeit sichert Zukunft. Beiträge zum 2. Zukunftsforum Innovationsfähigkeit des BMBF (S. 383–393). Berlin: Duncker & Humblot.

Wahl, W.-B., Ullrich, K., Grigorieva, J. (2013). Arbeit stimmig machen – Reflexives Handeln, Arbeitsgestaltung und Qualifizierung in Organisationen personenbezogener Dienstleistungen. Kröning: Asanger.

10

Interkulturelle Öffnung in zivilgesellschaftlichen Settings

Ändere die Welt,
sie braucht es.

Bertolt Brecht

Emra Ilgün-Birhimeoğlu

10.1 Interkulturelle Öffnung in Organisationen des Ehrenamtlichen Engagements

In diesem Kapitel präsentiert Emra Ilgün-Birhimeoğlu aktuelle Untersuchungen zur Mitgliederstruktur von Migrantinnen und Migranten in privaten Vereinen deutschen Rechts. Konkret fokussiert sie das ehrenamtliche Engagement von Personen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Frauen mit Migrationshintergrund im Besonderen in eingetragenen Vereinen. Sie identifiziert hemmende Strukturen und öffnende Bedingungen. Sie kommt dabei zu der Schlussfolgerung, dass die Gründe für das fehlende bzw. geringe Engagement in den Strukturen liegen. Hierzu gehören zum einen die in der Gesellschaft sowie in der Wissenschaft und Praxis vorhandenen Bilder über Frauen mit Migrationshintergrund, die eine offene Begegnung mit dieser Gruppe verhindern. Sie hemmen und frustrieren Frauen mit Migrationshintergrund, sich Organisationen zu nähern, in denen diese Bilder vermutet bzw. erfahren werden. Des Weiteren stellt nach Auffassung der Autorin die Exklusivität bzw. Isolation, ob frei gewählt oder auch nicht, von Organisationen sowohl der Migrationsangehörigen als auch der Mehrheitsgesellschaft und somit derjenigen, die über die Definitionsmacht innerhalb der Gesellschaft verfügen, eine weitere Hürde auf dem Weg zum freiwilligen Engagement dar.

10.1.1 Ehrenamtliches Engagement – begriffliche Annäherungen

Die Begrifflichkeiten rund um das zivilgesellschaftliche Engagement sind vielfältig und uneinheitlich. So fällt es schwer, scharf umrissene und eindeutige Definitionen und Abgrenzungen vorzunehmen (Vogt, 2005, S. 47; Klein, 2001, S. 260). Nichtsdestotrotz stellt gesellschaftliches Engagement für eine demokratische Gesellschaft ein wichtiges Fundament dar: »Gesellschaftliche Solidarität gilt als das tragende Fundament demokratisch verfasster Staaten – und stellt sich gleichzeitig als wesentliche zu realisierende Aufgabe. Dabei rekurrieren die Begriffe Gemeinsinn, Ehrenamt, Sozialkapital in erster Linie auf die soziale Dimension moderner Demokratien und haben für die Kohäsion einer Gesellschaft weitreichende Symbolkraft und Bedeutung« (Kistler u. Schäfer-Walkmann, 1999, S. 45).

In diesem Beitrag geht es um das ehrenamtliche Engagement, welches im deutschen Vereinswesen stattfindet. Dahinter steckt die Idee der organisierten, jedoch unentgeltlichen Mitarbeit, vor dem Hintergrund, dass sich die ehrenamtlich Mitarbeitenden mit den Werten und Zielen des jeweiligen Vereins identifizieren und zu dessen Erfolg beitragen möchten. Zu den klassischen Bereichen zählen Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Parteien

und Gewerkschaften. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine formalisierte Mitgliedschaft, welche in anderen Bereichen nicht immer üblich ist (Rauschenbach, 2001, S. 15 f.). Im Folgenden werden Untersuchungen zur Mitgliederstruktur in privaten Vereinen deutsches Rechts vorgestellt.

Konkret behandelt der vorliegende Beitrag das ehrenamtliche Engagement von Personen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Frauen mit Migrationshintergrund im Besonderen in eingetragenen Vereinen. Er fasst zum einen Studien zur Frage, ob Frauen mit Migrationshintergrund in Migrationsorganisationen sich engagieren und zum anderen, ob sie sich in deutschen Vereinen engagieren, zusammen. Hierbei sollen hemmende Strukturen und öffnende Bedingungen freigelegt werden.

10.1.2 Ehrenamtliches Engagement in Migrationsorganisationen

Migrationsorganisationen

Migrationsorganisationen sind inzwischen zu wichtigen Akteuren der Gesellschaft geworden. Sie werden sowohl auf kommunaler als auch auf Bundesebene immer häufiger einbezogen, wenn es um migrations- und integrationsrelevante Themen geht. Dies ergibt sich zum einen daraus, dass die Politik und andere gesellschaftliche Akteure Migrationsorganisationen hierzu ansprechen, zum anderen aber auch deshalb, weil Selbstorganisationen von Personen mit Migrationshintergrund sich auch aktiv zu Wort melden und ihre Rechte einfordern. Kurz gesagt, partizipieren sie innerhalb der demokratischen Strukturen dieses Landes, um ihre Interessen zu verwirklichen. Sie wollen nicht mehr lediglich Objekte deutscher Politik sein, sondern als Subjekte aktiv mitgestalten.

Das Einfordern von Rechten und/oder die Pflege gemeinsamer Interessen sind ausschlaggebend für das Engagement. Die Motivation zur Gründung einer solchen Organisation liegt stets in der nicht erfüllten Bedarfslage einer Gruppe von Personen innerhalb der Gesellschaft. Eine Organisation wird gegründet, um mit deren Hilfe die Erreichung der Interessen aktiv herbeizuführen.

In diesem Beitrag wird der Begriff »Migrationsorganisation« verwendet. Der ältere Begriff »Migrantenselbstorganisationen« wird inzwischen insbesondere von den Migrationsorganisationen selbst abgelehnt.

Was Migrationsorganisationen von anderen Selbstorganisationen unterscheidet, ist der ethnische bzw. kulturelle oder religiöse Hintergrund ihrer Mitglieder. Wir sprechen dann von einer Migrationsorganisation, wenn mindestens die Hälfte ihrer Mitglieder einen Migrationshintergrund aufweist. Hier kann zudem zwischen ethnisch homogenen und ethnisch heterogenen Organisationen unterschieden werden. Während die Türkische Gemeinde Deutschland eine ethnisch homogene Gruppe darstellt, handelt es sich bei dem Bildungs- und Fortbildungszentrum für muslimische Frauen in Köln um eine ethnisch heterogene Gruppe, die sich entlang der Kriterien »Frau« und »muslimische Zugehörigkeit« definiert. Neben den ethnisch homogenen und den multiethnischen Migrationsorganisationen existieren des Weiteren die deutsch-migrantischen Vereinigungen. Einer Studie

der Ruhr-Universität Bochum zufolge bilden die herkunftshomogenen Migrationsorganisationen eine deutliche Mehrheit, während sich demgegenüber lediglich 3 % als multiethnisch bezeichnen. In dieser Studie wurden insgesamt 3.480 Migrationsorganisationen in Deutschland nachgewiesen (Sezgin u. Tuncer-Zengingül, 2009, S. 3 f.). Die größte Herkunftsgruppe stellt hierbei die türkeistämmige Bevölkerung, der 28 % aller Organisationen, also ca. 970 Organisationen bundesweit zugeordnet werden können (multinationale Organisationen werden separat aufgeführt, hierbei handelt es sich also um weitgehend herkunftshomogene Organisationen).

Migrationsorganisationen existieren in unterschiedlichen Formen in der Bundesrepublik Deutschland. Während sich einige als informelle Gruppe organisieren, ohne eine offizielle Anerkennung als eingetragener Verein anzustreben (als Beispiel seien hier die muslimischen Frauengruppen zu nennen, die sich im Rahmen eines »sohbets« in Privatwohnungen treffen, um sich über religiöse Themen auszutauschen und weiterzubilden), haben andere Selbstorganisationen höchst formalisierte Strukturen entwickelt (so beispielsweise der Spanische Elternverband mit seiner Weiterbildungsakademie).

Schließlich ist bei Migrationsorganisationen auch nach ihren Tätigkeitsgebieten und Zielsetzungen zu unterscheiden. Während sie alle für die Verbesserung spezifischer oder allgemeiner Ziele aus migrationsspezifischer Sicht eintreten – sei es nun für die eigene Ethnie/Kulturgruppe/Religion oder für die Gesamtgruppe der Personen mit Migrationshintergrund –, sind die Lebensbereiche, für die sie dies tun, höchst unterschiedlich. Allerdings liegt eine weitere Gemeinsamkeit der Migrationsorganisationen darin, dass die meisten von ihnen multifunktional tätig sind, d. h., sie spezialisieren sich seltener auf ein bestimmtes Thema, wie es klassische deutsche Organisationen häufig tun (z. B. der Schützenverein oder der Kleingärtnerverein).

Organisationsgrad von Frauen in Migrationsorganisationen

Obwohl es zahlreiche Untersuchungen zu Migrationsorganisationen gibt, lassen sich über ihren jeweiligen Frauenanteil nur wenig zuverlässige Daten eruieren. Einige Daten zum Engagement und zur Beteiligung von Frauen türkischer Herkunft in geschlechtsheterogenen Migrationsorganisationen liefert die Studie von Halm und Sauer (2007). Ihr zufolge sind die meisten Frauen, die sich beteiligen, ausschließlich in einer eigenethnischen Gruppe beteiligt, etwa ein Drittel sowohl in einer deutschen als auch einer türkischen Gruppe, und wenige nur in einer deutschen oder in einer internationalen Gruppe. Im Vergleich dazu bilden bei den Männern die größte Gruppe (knapp 40 %) diejenigen, die sowohl in einer deutschen als auch in einer türkischen Gruppe beteiligt sind, dicht gefolgt von denen, die sich ausschließlich in einer türkischen Gruppe beteiligen. Wenige Männer türkischer Herkunft tun dies nur in deutschen oder internationalen Gruppen. Frauen sind also öfter an türkischen Organisationen beteiligt als Männer (S. 57 f.). Beim Engagement (im Gegensatz zur einfachen Beteiligung) verändern sich allerdings die Verteilungen. Während insgesamt 35,6 % der Engagierten Frauen sind, sind es bei den deutschen Organisationen 43,5 %, bei den internationalen Organisationen immerhin 42,9 %

und bei den türkischen Organisationen lediglich 29,3 %. (S. 144 f.). Dieses lässt vermuten, dass türkeistämmige Frauen aufgrund der Familienmitgliedschaft bei der reinen Beteiligung den eigenethnischen Bereich wählen, für das aktive Engagement jedoch den deutschen Kontext bevorzugen oder von den deutschen Organisationen gegenüber den Männern bevorzugt behandelt werden.

Diehl (2002, S. 174 ff.) vergleicht deutsche und türkische Vereine im Hinblick auf die Verteilung von Statuspositionen nach Geschlecht. Während 30 % der deutschen Vereine über weibliche Vorstandsmitglieder verfügen, ist dies nur bei 12 % der türkischen Vereine der Fall. Ähnlich groß ist der Unterschied beim Anteil der Frauen an ehrenamtlich Mitarbeitenden: 38 % der Ehrenamtlichen in deutschen Vereinen sind Frauen, bei den türkischen Vereinen sind es nur 23 %. In den deutschen Vereinen dominieren Frauen den hauptamtlichen Bereich, so bilden sie mit 60 % eine Mehrheit unter den bezahlten Mitarbeitenden, bei den türkischen Vereinen ist nur knapp ein Viertel (24 %) weiblich.

In einer Studie von Hadeed (2005), in der Migrationsorganisationen in Niedersachsen Untersuchungsgegenstand waren, lassen sich ebenfalls Informationen über den Organisationsgrad von Frauen in Migrationsorganisationen finden. Auch hier ergibt sich allgemein eine Unterrepräsentation der Frauen mit Migrationshintergrund. Ausnahmen bilden allein die Schulvereine und -initiativen. Viele andere Vereine werden dagegen fast ausschließlich von Männern besucht. Hadeed stellt darüber hinaus Unterschiede nach Vereinsart fest: So liegt in herkunftshomogenen, klassischen Vereinen (beispielsweise Arbeitervereine oder Flüchtlingsgruppen) der Frauenanteil lediglich zwischen 10 bis 20 %. In ethnisch homogenen Vereinen, die in den letzten zehn Jahren gegründet worden sind und sich in erster Linie an Familien orientieren, liegt der Frauenanteil bereits bei 35–45 %. Eine ausgewogenere Mischung zwischen weiblichen und männlichen Mitgliedern besteht hingegen bei herkunftsheterogenen Vereinen, in denen teilweise sogar die Mehrheit der Mitglieder weiblich ist (S. 153 f.).

Frauenspezifische Angebote in Migrationsorganisationen

Die meisten Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass der überwiegende Teil aller Migrationsorganisationen Frauen als wichtige Zielgruppe benennen und auch spezifische Angebote für Frauen durchführen. Zu den spezifischen Angeboten nur für Frauen zählen Informationsveranstaltungen, kulturelle Kurse (Tanz, Theater, Gesang), Gesprächskreise und Selbsthilfegruppen sowie Bildungskurse rund um das Thema Beruf und (Aus-)Bildung. Lediglich bei Vereinen von Aussiedlerinnen und Aussiedlern kann eine verhältnismäßig geringe Angebotsstruktur speziell für Frauen wahrgenommen werden. Die Ergebnisse bei den Mitgliederzahlen sind allerdings bei genauerer Betrachtung überraschend. So sind die Frauenanteile bei allen Migrationsorganisationen mit Ausnahme der Aussiedler(Innen)vereine eher gering, insbesondere, wenn es nicht um eine einfache Mitgliedschaft, sondern um Vorstands- oder andere verantwortungsvolle Posten im Verein geht. Hier kann lediglich bei den Aussiedlervereinen festgestellt werden, dass eine ausgewogene Mitgliederstruktur nach Geschlecht auf allen Ebenen vorhanden ist (vgl. MASSKS, 1999).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Frauen in Migrationsorganisationen unterrepräsentiert sind, teilweise als Mitglieder in den einzelnen Organisationen, sehr häufig aber in den Vorständen und anderen repräsentativen Posten. Am Mangel an speziellen Frauenangeboten scheint es nicht zu liegen. Ganz im Gegenteil ist festzustellen, dass bei den Selbstorganisationen von Aussiedlerinnen und Aussiedlern eine Gleichberechtigung bei repräsentativen Aufgaben vorherrscht, obwohl es hier nur wenige frauenspezifische Angebote gibt. Vielleicht ist also die hohe Anzahl der frauenspezifischen Angebote in den anderen geschlechtsheterogenen Organisationen eher ein Zeichen für die marginale Funktion bzw. Sonderfunktion von Frauen als für ein positiv verstandenes und umgesetztes Gender-Mainstreaming.

10.1.3 Freiwilliges Engagement von Personen mit Migrationshintergrund in deutschen Organisationen

Engagementquoten und -bereiche sowie spezifische Merkmale der Engagierten

Es stellt sich als schwieriges Unterfangen dar, repräsentative Studienergebnisse zum freiwilligen Engagement in der Migrationsbevölkerung zu finden. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die jedoch unterschiedliche Gruppen betrachten. Allerdings lassen sich Trends und Rankings erkennen, die sich in den großen Erhebungen wiederholen. So lässt sich beobachten, dass Männer ohne Migrationshintergrund sich am häufigsten und Frauen mit Migrationshintergrund am geringsten beteiligen und engagieren. An zweiter Stelle befinden sich die Frauen ohne Migrationshintergrund und an dritter Stelle die Männer mit Migrationshintergrund. Der geschlechtsspezifische Unterschied, der in der einheimisch deutschen Bevölkerungsgruppe vorherrscht, ist demnach auch in der Migrationsbevölkerung beobachtbar (Geiss u. Gensicke, 2005, S. 352 ff.; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009, S. 80; Halm u. Sauer, 2007).

Es gibt mehrere Faktoren, die ein Engagement fördern bzw. behindern. Nach Angabe des Freiwilligensurveys ist die Aufenthaltsdauer jedoch der wichtigste Faktor (S. 371 f.). Je länger eine Person in Deutschland lebt, desto eher engagiert sie sich freiwillig. Besonders hoch ist die Bereitschaft bei in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund. Während sich 29 % der in Deutschland geborenen Befragten mit Migrationshintergrund freiwillig engagieren, beträgt ihr Anteil unter den Eingewanderten lediglich 21 % (S. 373 f.).

Der Erwerbsstatus wirkt sich auf das Engagement der Migrationsbevölkerung weniger und anders aus als auf die einheimische deutsche Bevölkerung. Bei der Gruppe der Arbeitslosen zeigt sich folgendes Bild: Während sich 30 % der einheimischen deutschen Arbeitslosen engagieren, tun dies bei der Vergleichsgruppe der Migrationsbevölkerung lediglich 7 % (S. 375).

Ein weiteres Merkmal stellt der Bildungsstatus dar: Je höher das Bildungsniveau, desto wahrscheinlicher ist ein Engagement. Dieser Zusammenhang zeigt sich bei der einheimischen deutschen Bevölkerung jedoch etwas stärker als bei der Migrationsbevölkerung.

Interessant ist, dass das Engagementpotenzial bei den befragten, hoch gebildeten Personen mit Migrationshintergrund laut Geiss und Gensicke (2005, S. 375 f.) sehr viel stärker ausgeprägt ist als bei solchen ohne Migrationshintergrund. Zu einem anderen Ergebnis kommen Halm und Sauer (2007, S. 75 f.), die keinen linearen Zusammenhang zwischen Schulbildung und Engagement erkennen können. Die am häufigsten engagierten türkeistämmigen Personengruppen – differenziert nach Bildungsgrad – stellen zum einen diejenigen mit Hochschulabschluss und zum anderen diejenigen mit Hauptschulabschluss dar. Ein letzter bedeutsamer Faktor sind die sozial-integrativen Merkmale: Je größer der Freundschafts- und Bekanntenkreis ist, desto eher engagieren sich die Befragten freiwillig. In diesem Punkt gibt es keine Unterschiede zwischen der einheimischen deutschen Bevölkerung und der Migrationsbevölkerung (Geiss u. Gensicke, 2005, S. 376).

Zugangsbarrieren und fehlende interkulturelle Öffnung

Es gibt kaum wissenschaftliche Erhebungen über das Engagement von Migrationsangehörigen in deutschen Vereinen (Huth, 2007, S. 34). An den unten aufgeführten Daten wird deutlich, dass das Engagement in eigenethnischen Kontexten eindeutig dem deutschen Kontext vorgezogen wird. Die Ursachen hierfür liegen sowohl in den Zugangsbarrieren seitens der Migrationsbevölkerung als auch in der mangelnden interkulturellen Öffnung der deutschen Organisationen.

Seitens der Migrationsangehörigen besteht beispielsweise das Problem, dass diese nach eigenen Aussagen kaum Informationen über die Vereine und deren Angebote haben. Zudem werden viele deutsche Vereine wie geschlossene Gesellschaften wahrgenommen, in denen Migrationsangehörige nicht erwünscht sein könnten. Möglicherweise resultiert diese Wahrnehmung aus den als hoch empfundenen Konformitätserwartungen der Vereine. Zudem gibt es seltener eine Kultur der Vereinsmitgliedschaft in der Familie (Gaitanides, 2003, S. 39; Deniz, 2009, S. 23).

Demgegenüber geben Vertreter deutscher Vereine oftmals an, nicht speziell auf die Bedürfnisse von Migrationsmitgliedern einzugehen, keine speziellen Unternehmungen zur Gewinnung von Mitgliedern mit Migrationshintergrund zu veranstalten und alle Mitglieder gleich zu behandeln. Dies geht von der Annahme aus, dass es keine Unterschiede in den Bedürfnissen und Erwartungen gibt (Deniz, 2009, S. 25 f.). Meistens funktioniert die Rekrutierung neuer Mitglieder durch persönliche Ansprache. Durch fehlende persönliche Beziehungen zwischen einheimischen Deutschen und Migrationsangehörigen werden letztere daher seltener bezüglich eines Engagements angesprochen (Gaitanides, 2003, S. 39).

10.1.4 Freiwilliges Engagement von Frauen mit Migrationshintergrund in Organisationen

Engagementquote, -bereiche und -merkmale

Einige Daten im Bereich des Engagements von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund sind der Studie von Halm und Sauer (2007) zu entnehmen. Nur 12 % der Männer und 7 % der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund engagieren sich freiwillig.

Zu einem anderen Ergebnis bezüglich der gesamten Migrationsbevölkerung kommt der Freiwilligensurvey (Geiss u. Gensicke, 2005, S. 372). Die Autoren des Reports stellen hier ein ausgeglichenes Verhältnis bei dem Engagement zwischen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund fest. Während sich unter den Personen ohne Migrationshintergrund eher Männer (41 %) freiwillig engagieren (Frauen: 34 %), stellt sich die Engagementquote unter den Migrationsangehörigen bei geschlechtsspezifischer Betrachtung ausgewogener dar: 23 % der Männer gegenüber 24 % der Frauen. Diese Unterschiede in den Befragungsergebnissen lassen sich vermutlich auf die verschiedenen Stichproben zurückführen und evtl. auf ethnospezifische Unterschiede: Während sich unter den befragten Migrationsangehörigen im Freiwilligensurvey mehrheitlich Aussiedlerinnen und Aussiedler befanden, sind die von Halm und Sauer Befragten ausschließlich Türkeistämmige.

Im Vergleich zeigen Frauen mit Migrationshintergrund das höchste Engagementpotenzial: 54 % dieser Frauen wären nach eigener Aussage vielleicht oder bestimmt bereit, sich freiwillig zu engagieren. Die gleiche Aussage tätigten nur 51 % der Männer mit Migrationshintergrund, 50 % der Männer ohne Migrationshintergrund und 46 % der Frauen ohne Migrationshintergrund (S. 380 f.). Hier ist also sowohl ein ethnischer als auch geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen.

Motivation

Die Motive für Frauen mit Migrationshintergrund, sich zu engagieren, sind vielfältig. Ein Grund ist z. B. der Wunsch vieler Mütter, dass ihre Kinder hiervon profitieren können. Ein weiteres wichtiges Motiv ist das ehrenamtliche Engagement als Ersatz für einen hauptamtlichen Beruf. Frauen, die entweder aufgrund von ethnischer Diskriminierung oder fehlender Qualifikation und zudem einer schlechten Arbeitsmarktlage keiner Berufstätigkeit nachgehen können, wählen des Öfteren diese Alternative der Betätigung (Schultz, 2007, S. 23 ff.). Außerdem identifiziert Schultz (2007, S. 25 ff.) die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, die Erweiterung des eigenen Horizonts und die Teilhabemöglichkeit an der Gesellschaft als Triebkräfte für ein freiwilliges Engagement.

Ethnie und Geschlecht als Hindernisse zur Partizipation – Fremdzuschreibungen als Hürde zur Integration

Die Studien über die Bedeutung des Geschlechts, speziell des weiblichen, aus interkultureller Perspektive sind in der Frauen- bzw. Genderforschung verschwindend gering. In der Migrationsforschung und ihren Vorläufern (Gastarbeiterpädagogik, Ausländerpädagogik,

Interkulturelle Pädagogik) hingegen findet man bereits früh Ausführungen hierzu. Gerade das Geschlecht und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern scheint einen wichtigen Gradmesser der Integration bei der Beschreibung und Analyse von Migrantengruppen darzustellen. Während die frühere Ausländerpädagogik sich nur am Rande dem Thema Frauen widmete, da diese als Ausnahmefall gesehen wurden und es sich bei der Migration, so die Annahme, um ein fast ausschließlich männliches Phänomen handelte, vermehrten sich in den 1970er Jahren Publikationen, in denen es um Migrantinnen ging. Allerdings handelte es sich hierbei hauptsächlich um türkische Frauen. Die Grundlage dieser Publikationen bilden Berichte aus der Praxis. Diesen Prozess bezeichnen Krüger- Potratz und Lutz (2004, S. 436 f.) daher auch als »die Entdeckung der Türkin«.

Ebenso sind Untersuchungen über die Verbindung von ehrenamtlichem bzw. bürgerschaftlichem Engagement mit dem Thema Geschlecht und Migration eher spärlich zu finden. Ein Dissertationsvorhaben an der Universität Duisburg-Essen befasst sich derzeit mit dieser Thematik und Perspektive. Helma Lutz beklagt die fehlende Synergie der beiden Themenfelder Migration und Geschlecht, während dies in angelsächsischen Ländern in dem Forschungsfeld »migration and gender« bereits Anerkennung gefunden hat (2009). So wird die »Frau mit Migrationshintergrund« in beiden Forschungsrichtungen als abweichend dargestellt und nicht eigenständig erforscht, sondern stets im Vergleich zum Mann mit Migrationshintergrund in der Migrationsforschung und zur »Frau ohne Migrationshintergrund« in der Frauenforschung betrachtet (Lutz 2009; Krüger-Potratz u. Lutz 2004, S. 436). Diese mangelnde Bearbeitung des Themas ist insofern verstärkt kritisch zu betrachten, als dass es nicht zu einer geringeren Thematisierung der Frauen mit Migrationshintergrund führt. Ganz im Gegenteil werden solche Aussagen im Alltag getroffen, von der Politik gefordert und von der Publizistik geliefert. Allerdings entbehren sie oft jeglicher wissenschaftlicher Standards (Huth-Hildebrandt 2002, S. 15 f.; Herwartz-Emden 2000, S. 11).

Problematisch ist an dieser fehlenden bzw. unwissenschaftlichen Behandlung des Themas ihre Wirkung auf den politischen und den Alltagsdiskurs. Sie kann zu ungerechtfertigten Annahmen führen, die sich in der Praxis niederschlagen. Zudem korrigiert sie bestehende Vorurteile nicht und trägt somit zu ihrer Verfestigung bei. Diese entfalten dann in der Praxis ihre Wirkung, wenn geringe bis gar keine Mitgliedschaft mit Migrationshintergrund in deutschen Frauenorganisationen besteht und unhinterfragte Stereotype als Erklärung für das Fehlen dieser Gruppe benannt werden (Boos-Nünning u. Ilgün, 2010).

10.1.5 Ausblick

Nun könnte man vermuten, dass der Grund für geringeres Engagement in der Migrationsbevölkerung an mangelndem Interesse liegt. Das dem nicht so ist, kann durch zahlreiche Studien, hier sei der Freiwilligensurvey genannt, belegt werden. Die einzige Kategorie, in der die Migrationsbevölkerung höhere Werte aufweist als die einheimische deutsche Befragtengruppe, ist die des Engagement*potenzials.* Während 17 % der noch nicht aktiven oder engagierten Migrationsangehörigen bestimmt und 25 % eventuell zu einem freiwil-

ligen Engagement bereit wären, sind dies bei den einheimischen Deutschen lediglich 11 % bzw. 20 %. Besonders hoch ist diese Bereitschaft bei den 14- bis 30-Jährigen, von denen über zwei Drittel an einer Ausweitung ihres Engagements interessiert sind (Geiss u. Gensicke, 2005, S. 330 f.).

Wir können also davon ausgehen, dass die Gründe für das fehlende bzw. geringe Engagement in den Strukturen liegen. Hierzu gehören zum einen die in der Gesellschaft sowie in der Wissenschaft und Praxis vorhandenen Bilder über Frauen mit Migrationshintergrund, die eine offene Begegnung mit dieser Gruppe verhindern. Sie hemmen und frustrieren Frauen mit Migrationshintergrund, sich Organisationen zu nähern, in denen diese Bilder vermutet bzw. erfahren werden.

Zum anderen stellt die Exklusivität bzw. Isolation, ob frei gewählt oder nicht, von Organisationen sowohl der Migrationsangehörigen als auch der Mehrheitsgesellschaft und damit derjenigen, die über die Definitionsmacht innerhalb der Gesellschaft verfügen, eine weitere Hürde auf dem Weg zum freiwilligen Engagement dar. Indem bei ihnen aber ein ehrenamtlicher Einsatz fehlt, fehlt den Bürgerinnen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – auch das Gefühl, nicht nur Empfänger, sondern auch Gestalter von Politik zu sein. So werden sie von einer Politik bestimmt, ohne in irgendeiner Weise darin eingebunden zu sein. Langfristig führt dies zu einer Desintegration und einer Spaltung der Gesellschaft in aktive und nicht aktive Gruppen.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009). Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht, erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln u. Berlin.

Boos-Nünning, U., Ilgün, E. (2010). Gesellschaftliche und politische Partizipation von Frauen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Pilotstudie. Migration und Soziale Arbeit, 1, 62–74.

Deniz, C. (2009). Engagement von Eltern und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund und interkulturelle Öffnung deutscher Vereine. TUP – Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 60 (1), 21–27.

Diehl, C. (2002). Die Partizipation von Migranten in Deutschland. Rückzug oder Mobilisierung? Opladen: Leske u. Budrich.

Gaitanides, S (2003). Freiwilliges Engagement und Selbsthilfepotenzial von Familien ausländischer Herkunft und Migrantenselbstorganisationen. In Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), Tagungsdokumentation »Migranten sind aktiv«. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten (S. 36–52). Berlin/Bonn.

Geiss, S., Gensicke, T. (2005). Freiwilliges Engagement von Migrantinnen und Migranten. In T. Gensicke, S. Picot, S. Geiss, S. (Hrsg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (S. 347–400). München: TNS Infratest Sozialforschung.

Hadeed, A. (2005). Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotenziale von Migranten-Selbstorganisationen in Niedersachsen. Oldenburg: Bis.

Halm, D., Sauer, M (2007). Bürgerschaftliches Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland (hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Wiesbaden: VS.

Herwartz-Emden, L. (Hrsg.) (2000). Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation (IMIS-Schriften, Bd. 9). Osnabrück: Universitäts-Verlag Rasch.

Huth, S (2007). Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten – Lernorte und Wege zu sozialer Integration. Frankfurt/M.: INBAS-Sozialforschung.

Huth-Hildebrandt (2002). Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt/M.: Brandes u. Apsel.

Kistler, E., Schäfer-Walkmann, S. (1999). Gemeinsinn, Ehrenamt, Sozialkapital. Zur Einführung in ein weites Feld. In E. Kistler, H. H. Noll, E. Priller (Hrsg.), Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte (S. 45–52). Berlin: Edition Sigma.

Klein, A. (2001). Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Hintergründe und demokratietheoretische Folgerungen. Opladen: Leske u. Budrich.

Krüger-Potratz, M, Lutz, H. (2004). Gender in der interkulturellen Pädagogik. In A. Prengel, E. Glaser, D. Klika (Hrsg.), Handbuch Gender in der Erziehungswissenschaft (S. 436–448). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lutz, H. (2009). Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. In H. Lutz (Hrsg.), Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen (S. 8–26). Münster: Westfälisches Dampfboot.

MASSKS – Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999). Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Düsseldorf.

Rauschenbach, T. (2001). Freiwilligenarbeit – Eine Vision des 21. Jahrhunderts? Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 52 (1), 15–22.

Schultz, U. (2007). »… und es motiviert mich dann auch.« Ehrenamtliches Engagement von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund im Berliner Wrangelkiez. Berlin: unveröff. Forschungsbericht.

Sezgin, Z., Tuncer-Zengingül, T. (2009). Grenzüberschreitende Migrantenorganisationen – Herausforderungen und Chancen im 21. Jahrhundert. Bochum: BBE-Newsletter 7. http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2009/04/nl07_korr_sezgin_tuncer.pdf (30.10.2013).

Vogt, L. (2005). Das Kapital der Bürger. Theorie und Praxis zivilgesellschaftlichen Engagements. Frankfurt/M. u. New York:: Campus.

Anne Schaarschmidt

10.2 Interkulturelle Prozesse in der Engagementförderung gestalten – die interkulturelle Öffnung von Freiwilligenagenturen

Organisationen, Vereine und Initiativen erreichen mit ihren Engagementangeboten v. a. die gebildete »deutsche« Mittelschicht. Bei der Ansprache weiterer Zielgruppen besteht erheblicher Nachholbedarf. Der Beitrag führt einige Beispiele an, in denen die interkulturelle Öffnung des Engagements in den letzten Jahren angegangen wurde. Er widmet sich insbesondere Freiwilligenagenturen, die als Multiplikatoren die Öffnung lokaler Engagementlandschaften vorantreiben können. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen bedient sich der Logik ihres Qualitätsmanagementsystems, um Freiwilligenagenturen bei der interkulturellen Öffnung zu unterstützen.

Die Autorin versteht unter der interkulturellen Öffnung des Engagements den Abbau von Barrieren, die Migrantinnen/Migranten und ihren Organisationen den Zugang zum Engagement erschweren. Als solche Barrieren identifiziert sie u. a.: Wissensdefizite und fehlende Sensibilität bei den Einrichtungen, fehlende Informationen über Engagementmöglichkeiten bei Migrantinnen und Migranten, der Mangel an Einsatzstellen, die interkulturelle Aspekte berücksichtigen, Diskriminierungserfahrungen von Migrantinnen und Migranten sowie fehlende Ressourcen auf Seiten der Migranten-/Migrantinnenorganisationen. Außerdem regt sie an, zu prüfen, ob der gegenwärtig verwendete Engagementbegriff das Engagement von Zielgruppen über die »deutsche« Mittelschicht hinaus überhaupt vollständig abbilden kann.

10.2.1 Einleitung

Menschen engagieren sich in Deutschland in Vereinen, gemeinnützigen Organisationen, Selbsthilfegruppen, Initiativen und Projekten. Die Formen des Engagements haben sich ausdifferenziert. Sie reichen von der klassischen Vereinsarbeit über Einsatzstellen wie dem Seniorenbesuchsdienst oder Kinderpatenschaften bis hin zu Freiwilligendiensten mit vertraglich festgelegter Laufzeit, Wochenstundenzahl und monatlicher Aufwandsentschädigung. Freiwillige finden in verschiedensten Bereichen wie z. B. Sport, Kultur, Soziales, Umwelt und Bildung Engagementmöglichkeiten, die ihren unterschiedlichen Zeitkontingenten, inhaltlichen Ansprüchen und Graden der Verantwortungsübernahme entsprechen. Darüber hinaus engagieren sich Bürgerinnen und Bürger in eigenen Projekten und selbst gegründeten Initiativen, aber auch in informellen Formen wie z. B. in der Nachbarschaftshilfe. Eine gängige Definition für freiwilliges Engagement ist dabei die des Freiwilligensur-

veys (BMFSFJ, 2010), die Engagement als verbindliche Übernahme von Aufgaben für das Gemeinwohl beschreibt, die unbezahlt oder gegen geringe Aufwandsentschädigung freiwillig geleistet werden. Abgegrenzt wird freiwilliges Engagement in diesem Zusammenhang von teilnehmender, öffentlicher Aktivität, wie z. B. das Trainieren in einem Sportverein ohne die Übernahme von verantwortlichen Tätigkeiten, wie z. B. als Übungsleiter(in).

Mit der Ausdifferenzierung der Engagementlandschaft sind auch verschiedene Organisationen der modernen Engagementförderung hinzugekommen. Dazu gehören Freiwilligenagenturen, Seniorenbüros, Selbsthilfekontaktstellen, kommunale Anlaufstellen zur Koordination bürgerschaftlichen Engagements, Bürgerstiftungen, Mehrgenerationenhäuser und Lokale Bündnisse für Familien etc. Diese Einrichtungen fördern das bürgerschaftliche Engagement sektorübergreifend, unterscheiden sich jedoch u. a. hinsichtlich ihrer konkreten Zielsetzungen, Zielgruppen und Entstehungsgeschichte (Jakob, 2009, S. 1).

Organisationen, Vereine und Initiativen der Zivilgesellschaft erreichen v. a. die gut gebildete ›deutsche‹ Mittelschicht. In der Ansprache über diese Zielgruppe hinaus besteht erheblicher Nachholbedarf. Unterschiedliche Organisationen versuchen das Problem mit verschiedensten Aktivitäten anzugehen. Große Verbände wie z. B. das Deutsche Rote Kreuz, der Deutsche Olympische Sportbund oder die Arbeitsgemeinschaft Evangelische Jugend sowie etablierte Netzwerke wie der Landesjugendring NRW initiierten interkulturelle Öffnungsprozesse des freiwilligen Engagements in ihren Strukturen (zu den einzelnen Webseiten s. Literatur am Ende). Auch die Bundesregierung (das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, die gleichnamige Bundesbeauftragte und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) setzt in ihren Programmen zur Unterstützung von Migrantinnen und Migranten einen wichtigen Fokus auf freiwilliges Engagement. So fördert sie z. B. die interkulturelle Öffnung der Freiwilligendienste, Projekte zur Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements von Migrantinnen und Migranten sowie Tandemprojekte von Migrantenorganisationen und »deutschen« Verbänden. Darüber hinaus widmet sie dem Thema eine Rubrik im Nationalen Aktionsplan Integration (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2011, S. 286–317, 450–455). Ein wichtiges trägerübergreifendes Netzwerk zum Austausch über interkulturelle Aspekte der Engagementförderung ist die AG Migration des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement, die Kolleginnen und Kollegen aus Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Politik und Verwaltung zusammenbringt und einen Schwerpunkt auf die Unterstützung von Migranten-/Migrantinnenorganisationen legt.

Deutlich wird, dass die interkulturelle Öffnung des Engagements in Deutschland von verschiedenen Seiten angegangen wird, selbst wenn der vorliegende Beitrag diesbezügliche Aktivitäten nur punktuell erfasst. Bei einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema wird jedoch schnell erkennbar, dass entscheidende Erkenntnisse fehlen und weitere Erfahrungen gesammelt werden müssen. Eine wesentliche Frage dabei ist, ob der dem deutschen Diskurs zugrunde liegende Engagementbegriff das Engagement von Zielgruppen über die gebildete, »deutsche« Mittelschicht hinaus überhaupt erfassen kann oder ob dieser neu überdacht werden muss.

Das im Folgenden vorgestellte Projekt zur interkulturellen Öffnung von Freiwilligenagenturen ergänzt die oben aufgelisteten Aktivitäten, denn auch Freiwilligenagenturen haben eine meist auf die »deutsche« Mittelschicht reduzierte Nutzerschaft und müssen sich für andere Zielgruppen öffnen. Indem sie Organisationen, die mit Freiwilligen arbeiten, beraten und fortbilden, nehmen sie eine wichtige Multiplikatorenfunktion ein. Die interkulturelle Öffnung von Freiwilligenagenturen kann damit ein wichtiger Schritt zur Öffnung lokaler Engagementlandschaften sein.

10.2.2 Interkulturelle Öffnung und Qualitätsentwicklung von Freiwilligenagenturen

Die Aufgabe von Freiwilligenagenturen (auch bezeichnet als Freiwilligenzentren, -börsen oder -zentralen) ist die Förderung des freiwilligen Engagements vor Ort. In der allgemeinen Wahrnehmung wird ihr Tätigkeitsprofil oft reduziert auf die Beratung von Menschen, die sich engagieren möchten und ihre Vermittlung in passende Einsatzstellen. Zunehmend wichtiger werden jedoch auch andere Aufgaben, die auch im Selbstverständnis von Freiwilligenagenturen eine wichtige Rolle spielen: So »öffnen sie gemeinnützige Organisationen, Verwaltungen und Unternehmen für freiwilliges Engagement und beraten diese zum Einsatz von Freiwilligen. Darüber hinaus bauen sie Kooperationen und Netzwerke zur Engagementförderung auf und werben für bürgerschaftliches Engagement. Oft bieten Freiwilligenagenturen auch Qualifizierungen rund um freiwilliges Engagement an und tragen zu einer umfassenden Anerkennungskultur bei. Nicht zuletzt erschließen sie neue Engagementfelder, entwickeln Engagementprojekte und unterstützen Freiwillige und andere Organisationen bei der Projektentwicklung« (Kemnitzer u. Schaarschmidt 2011, S. 34).

In Deutschland gibt es über 360 Freiwilligenagenturen (Liste der Freiwilligenagenturen in Deutschland s. www.bagfa.de). Sie unterscheiden sich in ihren Profilen, Finanzierungen und Trägerschaftsmodellen. 1980 wurde die erste Freiwilligenagentur gegründet. Ein Gründungsboom setzte seit Anfang der Neunziger Jahre ein. 85 % der Freiwilligenagenturen leisten ihre Arbeit mit null bis zwei hauptamtlichen Mitarbeitenden, knapp ein Drittel davon arbeitet sogar nur mit ehrenamtlichem Personal. 42 % der befragten Freiwilligenagenturen standen 2009 unter 10.000 € zur Verfügung, 32 % zwischen 10.000 und 50.000 € und 26 % über 50.000 €. Im Verhältnis zu ihren oft hochgesteckten Zielen und ihrer inhaltlichen Bandbreite sind Freiwilligenagenturen meist ungenügend ausgestattet. Aufgrund immer wieder auslaufender Finanzierungen fehlt vielen von ihnen langfristige Planungssicherheit (Speck, Backhaus-Maul, Friedrich u. Krohn, 2012). Vor diesem Hintergrund besteht die Herausforderung v. a. darin, interkulturelle Öffnung in einem Feld mit äußerst knappen Ressourcen zu realisieren.

Freiwilligenagenturen haben sich in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen (bagfa) zusammengeschlossen. Hier suchten 2008 erste Agenturen in der neu gegründeten AG Migration der bagfa Antworten auf Fragen wie:

- Welcher Bedarf der Ehrenamtsförderung besteht bei Menschen mit Migrationshintergrund?
- Wie können Freiwilligenagenturen interkulturelle Aspekte in ihrem Arbeitsalltag mitdenken?
- Wie können die verschiedenen migrantischen Milieus für das Engagement erreicht werden?
- In welchen Formen engagieren sich Migrantinnen und Migranten bereits?
- Welche Bedarfe haben Migranten-/Migrantinnenorganisationen?

Dabei kam es zu ersten Überlegungen, Freiwilligenagenturen systematisch auf dem Weg der interkulturellen Öffnung zu unterstützen, wobei die Beteiligten zunächst nur auf wenige wissenschaftliche Erkenntnisse und einige punktuelle, praktische Erfahrungen zurückgreifen konnten.

Mit einem Qualitätsmanagementsystem für Freiwilligenagenturen verfügt die bagfa allerdings über ein Instrument, mit dem sie Freiwilligenagenturen erfolgreich bei der Organisationsentwicklung unterstützt und das sich auch bei der systematischen Erschließung neuer Themenfelder bewährt hat. Es liegt daher nahe, dieses Instrument auch für die interkulturelle Öffnung zu nutzen, also auch hier auf eine Logik zurückzugreifen, die viele Freiwilligenagenturen bereits als Arbeitshilfe zur Weiterentwicklung ihrer Einrichtungen anerkannt und verinnerlicht haben (s. http://bagfa.de/index.php?id=8).

Ziel der bagfa war es, darauf aufbauend einen Qualitätsleitfaden zu entwickeln, in dem in den wesentlichen Arbeitsbereichen von Freiwilligenagenturen realistisch umsetzbare und überprüfbare Standards für interkulturelle Öffnung formuliert sind. Da aber wesentliche Erkenntnisse dafür fehlten, mussten zunächst systematisch praktische Erfahrungen gesammelt werden. In dem Projekt »Qualitätsentwicklung von Freiwilligenagenturen im Bereich Migration« entwickelten und erprobten daher vier ausgewählte Freiwilligenagenturen in einem Zeitraum von 22 Monaten Konzepte zur interkulturellen Öffnung ihrer Arbeit. Sie wurden dabei von der bagfa begleitet. Die Praxiserfahrungen wurden gemeinsam reflektiert und für den Qualitätsleitfaden aufbereitet. Das Projekt wurde über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vom Bundesministerium des Inneren gefördert.

Ergänzend zu den Kernprozessen des bagfa-Qualitätsmanagements, in denen grundlegende Qualitätsstandards zu den Arbeitsbereichen von Freiwilligenagenturen festgeschrieben sind, liegt Freiwilligenagenturen seit Anfang 2012 nun der Qualitätsleitfaden »Interkulturelle Öffnung als Querschnittsthema von Freiwilligenagenturen« (bagfa 2011a) vor. Wie auch in den Kernprozessen ist hier zunächst eine Vision in Form eines Leitsatzes vorangestellt, welche wichtige Eckpunkte der interkulturellen Orientierung der Freiwilligenagenturen ausdrückt, die den Qualitätsleitfaden umsetzen wollen. Er lautet:

> »Wir möchten das Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund fördern und uns dafür einsetzen, dass sie ihre Fähigkeiten, Kenntnisse, Tatkraft und Energie in die Bürgergesellschaft einbringen können. Wir brauchen dieses Engagement in unserer Stadt bzw.

unserem Landkreis. Wir wissen, dass bereits viele Migrantinnen und Migranten freiwillig tätig sind und wir möchten dieses Engagement kennen lernen und bei Bedarf unterstützen und sichtbar machen. Wir glauben, dass Engagement Brücken zwischen verschiedenen Lebenswelten bauen kann und Identifikation schafft. Dabei wissen wir, dass es nicht DIE Migranten als homogene Gruppe gibt, sondern viele verschiedene Menschen, die sich in Hinblick auf ihre soziale und kulturelle Herkunft sowie ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre individuelle Biografie und ihre Vorlieben und Wünsche unterscheiden.

Um unsere Ziele zu erreichen, müssen wir bei uns anfangen: in unseren Köpfen und Haltungen. Wir freuen uns auf neue Erfahrungen, die wir in der Arbeit mit Menschen mit und ohne Migrationshintergrund machen und auf das Voneinander lernen. Wir wissen aber auch, dass dazu Strukturen geöffnet werden müssen: Wir müssen Barrieren identifizieren und beseitigen und bereit sein, die Grundannahmen (Ziele, Leitbilder etc.), Angebote, Abläufe, Teamzusammensetzung und Entscheidungsfindungsprozesse unserer Freiwilligenagentur zu überprüfen und zu verändern.

Eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung zeigt sich an diesen Merkmalen: Wir erreichen Freiwillige mit Migrationshintergrund mit unseren Beratungsangeboten und Projekten. Wir unterstützen Organisationen bei der interkulturellen Öffnung ihres Freiwilligenmanagements und erreichen Migrantenorganisationen über unsere Angebote. Unsere Öffentlichkeitsarbeit spricht Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantenorganisationen an. Wir entwickeln unsere interkulturellen Kompetenzen im Team kontinuierlich weiter. Bei der Entwicklung von Projekten und Fortbildungen denken wir interkulturelle Aspekte mit« (bagfa 2011a, S. 9).

In den folgenden, zentralen Arbeitsbereichen von Freiwilligenagenturen (in der Fachsprache als »Merkmale« bezeichnet) wurden Qualitätsstandards für die interkulturelle Öffnung entwickelt:

- Beratung und Begleitung von Freiwilligen,
- Zusammenarbeit mit und Beratung von gemeinnützigen Organisationen,
- Arbeitsstrukturen und Wissensmanagement,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Vernetzung mit Migrantenorganisationen zur gegenseitigen Unterstützung und gemeinsamen Projektentwicklung.

Für das Merkmal »Öffentlichkeitsarbeit« sehen die Qualitätsstandards z. B. gemäß Tabelle 1 aus.

Tabelle 1: Öffentlichkeitsarbeit

Merkmal 4 Öffentlichkeitsarbeit		
Wert	**Standards**	**Dokumentation und mögliche Nachweise**
1	Wir machen das Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Öffentlichkeitsarbeit sichtbar.	Wodurch machen Sie das Engagement von Migrantinnen und Migranten sichtbar? Nachweis: z. B. mind. zwei Artikel, Radio- oder Fernsehbeiträge über engagierte Menschen mit Migrationshintergrund oder Migrantenorganisationen
2	Wir sprechen mit unserer Öffentlichkeitsarbeit und unseren Veranstaltungen auch Migrantinnen und Migranten an und differenzieren unsere Ansprache nach verschiedenen Milieus aus.	Wie sprechen Sie Menschen mit Migrationshintergrund durch Ihre Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen an? Wie sieht die Ausdifferenzierung konkret aus? Welche Aktivitäten und Produkte entstehen daraus? Nachweis: z. B. Plakat für Zielgruppe von Teilnehmenden von Integrationskursen, Flyer für Studierende mit Migrationshintergrund, Flyer für Akademikerinnen und Akademiker mit Migrationshintergrund
3	Wir verfügen über direkte Kontakte zu Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und Brückenpersonen, die unsere Arbeit unterstützen und in den Migranten-Communities für die Freiwilligenagentur und ihre Veranstaltungen sowie für bürgerschaftliches Engagement werben.	Welche persönlichen Kontakte zu Brückenpersonen bestehen? Wie funktioniert das Verfahren der Informationsweitergabe? Nachweis: z. B. Name(n) und Funktion der Brückenperson(en) + Beschreibung der Informationsweitergabe und der erreichten Wirkung (z. B. wie viele Teilnehmende kamen auf Einladung der Brückenperson?)
4	In den Medien der Migranten-Communities wird über unsere Arbeit berichtet.	Welche Medien der Migranten-Communities werden wie informiert? Nachweis: z. B. Verteiler mit Migrantenmedien + Beschreibung der Ansprache dieser Medien + Artikel in der Zeitung einer Migrantencommunity, Fernseh- oder Radiobeitrag bei einem Sender einer Migranten-Community

Sichtbar wird, dass unter der Überschrift »Dokumentation und mögliche Nachweise« keine Vorgaben, sondern nur Vorschläge für den Beleg der Umsetzung der Standards gemacht werden. Die bagfa will Freiwilligenagenturen damit Freiraum für die individu-

elle Ausgestaltung ihres interkulturellen Öffnungsprozesses und für neue Ideen lassen. Sie trägt dabei dem Umstand Rechnung, dass Organisationsentwicklungsprozesse sehr unterschiedlich angegangen werden können und stark von den Ausgangsbedingungen der jeweiligen Organisation abhängen. Um Freiwilligenagenturen dennoch Impulse und Anregungen für die konkrete Umsetzung zu geben, enthält der Qualitätsleitfaden zusätzlich zahlreiche Arbeitshilfen und Beispiele aus der Praxis.

Freiwilligenagenturen können den Qualitätsleitfaden selbstständig als Arbeitshilfe nutzen und die Standards in ihrem Tempo umsetzen. Als hilfreich erwiesen sich jedoch die Begleitung durch die bagfa und der Austausch zwischen Freiwilligenagenturen zum Thema. Beides wurde bisher in der AG Migration der bagfa geleistet. Zukünftig soll ein Workshop in die Arbeit mit dem Qualitätsleitfaden einführen. Es ist geplant, Freiwilligenagenturen, die ihre interkulturelle Öffnung nach außen sichtbar machen möchten, eine Überprüfung der Unterlagen und Erlangung eines Zertifikats, für das definierte Mindeststandards erreicht werden müssen, zu ermöglichen.

Die Erstellung des Qualitätsleitfadens erforderte wichtige konzeptionelle Entscheidungen, die von der Projektgruppe in intensiven Diskussionen getroffen wurden. So wurde z. B. erörtert, die Standards zur interkulturellen Öffnung in die Kernprozesse des bagfa-Qualitätsmanagements einfließen zu lassen. Die Projektgruppe entschied jedoch, dies als Option für die Zukunft offenzulassen, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt viele Freiwilligenagenturen ganz am Anfang ihrer interkulturellen Öffnung stehen. Hier gilt es zunächst, ihre Aufmerksamkeit direkt auf das Thema zu lenken, die Punkte im Einzelnen überprüfbar zu machen und den Freiwilligenagenturen mit einem separaten Qualitätsleitfaden eine ausführliche Aufbauhilfe für die interkulturelle Öffnung an die Hand zu geben.

Auch die Vision im Leitsatz war das Ergebnis zahlreicher Diskussionen. Zentrale Frage war hier, wie weit der Begriff interkulturelle Öffnung gefasst werden soll, d. h., ob er sich ausschließlich auf Kultur im Sinne von »Ethnizität« oder auch auf andere Diversity-Kategorien beziehen soll. Da aus den Erfahrungen der Praxisprojekte und mit den begrenzten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen, die für die Projekte und die Erstellung des Qualitätsleitfadens zur Verfügung standen, jedoch nur Aussagen über interkulturelle Öffnung im engeren Sinne getroffen werden konnten, entschied sich die Projektgruppe, dies auch im Qualitätsleitfaden explizit so zu formulieren. Um interkulturelle Öffnung im Sinne von Diversity realisieren zu können, braucht es weitere Projekte, in denen Zugangswege zu den jeweiligen Gruppen geschaffen und Barrieren abgebaut werden. Der Qualitätsleitfaden IKÖ ist wie auch die Kernprozesse des bagfa-Qualitätsmanagements dynamisch angelegt. Beide können weitere Erfahrungen berücksichtigen und an neue Entwicklungen angepasst werden.

10.2.3 Interkulturelle Öffnung des freiwilligen Engagements – Wissen und Erfahrungen

Interkulturelle Öffnung des freiwilligen Engagements heißt Barrieren abbauen, die Migrantinnen und Migranten und ihren Organisationen den Zugang zum Engagement und zu Strukturen der Engagementförderung erschweren. Durch die intensive Suche nach Anknüpfungspunkten für Freiwilligenagenturen hat die bagfa hierfür zahlreiche Erfahrungen gesammelt. Dies geschah zum einen in dem bereits erwähnten Projekt »Qualitätsentwicklung von Freiwilligenagenturen im Bereich Migration« als auch im Projekt »Interkulturelle Freiwilligenagentur (IKFA)«, in dem die bagfa die Türkische Gemeinde in Deutschland beim Aufbau von zwei interkulturellen Freiwilligenagenturen in Berlin und Frankfurt begleitete (Arkat u. Schaarschmidt, 2010). Durch diese beiden Projekte ergab sich die Möglichkeit, die interkulturelle Öffnung der Engagementförderung von zwei Seiten anzugehen: einmal gemeinsam mit klassischen Freiwilligenagenturen, die an ihrer interkulturellen Öffnung arbeiteten und zum anderen zusammen mit einer Migrantenorganisation, die das Konzept Freiwilligenagentur auf ihre Strukturen übertrug und an diese anpasste.

Einige dieser Barrieren und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung (bagfa, 2011b; Daglar-Sezer, Dinaj, Schaarschmidt u. Trejo, 2011):

1. Vielen Organisationen (Freiwilligenagenturen und Einsatzstellen für Freiwillige) fehlt das Wissen über Migrantinnen und Migranten und ihre unterschiedlichen Lebenswelten sowie die interkulturelle Sensibilität für ihre Bedürfnisse. Das A und O war hier die interkulturelle Öffnung der Teams. In den Projektagenturen geschah dies einerseits durch die Einstellung von interkulturell erfahrenen Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund als Projektleitende. Auf der anderen Seite wurden interkulturelle Freiwilligenteams aufgebaut, die die Arbeit der Freiwilligenagenturen oder einzelne Projekte unterstützten. Zusätzlich führten sie Fortbildungen zur interkulturellen Sensibilisierung durch und nahmen an Veranstaltungen zur interkulturellen Öffnung teil. Die Agenturen entwickelten interessante Ansätze, die interkulturellen Potenziale ihrer haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden zu nutzen, und erreichten eine gesteigerte Reflexivität (siehe Best-Practice-Beispiel 13.8.4).
2. Über das Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund ist noch immer relativ wenig bekannt. Studien ermitteln eine Engagementquote zwischen 23 % (Geiss u. Gensicke, 2005) und 10 % (ZfT, 2005), sind jedoch nur begrenzt repräsentativ. Während die Stichprobe der ersten Studie nur »deutschsprachige und somit besser sozial eingebundene« Migrantinnen und Migranten meist mit höherem Bildungsstatus berücksichtigt und Geiss und Gensicke (2005, S. 338, 345 f.) daher schätzen, dass die tatsächliche Quote niedriger ist, bezieht sich die zweite Studie nur auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Darüber hinaus stellen die Untersuchungen fest, dass die meisten Migrantinnen und Migranten in den Bereichen Bildung, Sport und Religion tätig sind, gefolgt von Soziales, Kultur und Freizeit/Geselligkeit (Geiss u. Gensicke, 2005). Für Hamburg zeigen Forschungsergebnisse, dass sich viele Migrantinnen und Migranten

als ehrenamtliche Schöffinnen und Schöffen sowie immer mehr auch in politischen Parteien engagieren (ISS, 2011). Die Studien zeigen auch, dass die Motivation, sich zu engagieren, bei Migrantinnen und Migranten – stärker als bei Menschen ohne Migrationshintergrund – in einem beruflichen Nutzen, in der Lösung eigener Probleme und in der Vertretung eigener Interessen liegt (Geiss u. Gensicke 2005). Vor allem bei der Frage, in welchen Formen sich Migrantinnen und Migranten engagieren, besteht jedoch noch erheblicher Forschungsbedarf. Es weist vieles darauf hin, dass informelle und niedrigschwellige Formen des Engagements hier eine wichtige Rolle spielen (ISS, 2011). Ein Verdienst der Wissenschaft ist ein theoretisch und empirisch fundierter Perspektivwechsel in der Frage: Mit welcher Brille schauen wir auf Menschen mit Migrationshintergrund? Pauschalisierungen wie DIE Migranten, DIE Türken, DIE Russlanddeutschen, DIE … sitzen tief in der Alltagswahrnehmung. Die Studie »Migranten-Milieus« (Beck, 2009) belegt unter dem Rückgriff auf das Sinus-Milieukonzept, dass es innerhalb dieser Gruppen erhebliche Unterschiede gibt und sich Menschen mit Migrationshintergrund – wie auch Menschen ohne Migrationshintergrund – eher durch ihren sozialen Status und ihren Bildungsstand als durch ihre ethnische Herkunft unterscheiden. Entgegen der oft vorgenommenen ethnischen Unterteilung, gruppiert die Studie Migrantinnen und Migranten nach ihren Lebensauffassungen und Lebensweisen und fasst sie zu acht Migranten-/Migrantinnenmilieus zusammen. Diese reichen vom »Religiös verwurzelten Milieu« und dem »Traditionellen Arbeitermilieu« über das »Adaptive bürgerliche Milieu« bis hin zum »Intellektuell kosmopolitischen Milieu«. Die Studie liefert damit Aufklärung darüber, welches Spektrum von Lebenswelten es unter Migrantinnen und Migranten gibt, und trifft dabei auch Aussagen über das stadtteilbezogene Engagement von Migrantinnen und Migranten.

3. In der Praxis konnten die Fragen, wie, wo und warum sich Migrantinnen und Migranten engagieren, am besten durch direkte Kontakte beantwortet werden: das Kennenlernen von engagierten Migrantinnen und Migranten im Integrationsbeirat, bei Festen, Tagen der offenen Tür in Migranten-/Migrantinnenorganisationen, das gezielte Aufsuchen von solchen Organisationen zu Kontaktgesprächen sowie Impulsprojekte, die gemeinsam in interkulturellen Arbeitsgruppen oder mit Migranten-/Migrantinnenorganisationen geplant und durchgeführt wurden. Inhaltliche Anknüpfungspunkte für den Austausch und die Zusammenarbeit ergaben sich v. a. beim Thema Bildung.
4. Viele der Migrantinnen und Migranten haben keine Informationen über Möglichkeiten des Engagements oder fühlen sich nicht davon angesprochen. Ein Grund dafür ist, dass herkömmliche Methoden der Öffentlichkeitsarbeit wie Flyer, Newsletter und Artikel in der Lokalpresse viele Menschen mit (aber auch ohne) Migrationshintergrund nicht erreichen. Auch die Art, wie sie geschrieben und gestaltet sind, findet nur bei bestimmten Zielgruppen Aufmerksamkeit. Für eine zielgruppenspezifische Ansprache kann hier das Konzept der Migranten-/Migrantinnenmilieus (s. o.) hilfreich sein. In der Praxis ausprobiert wurden neue Informationskanäle wie Informationsveranstaltungen in Vierteln mit hohem Migranten-/Migrantinnenanteil oder Facebook. Die

interkulturelle Freiwilligenagentur informierte erfolgreich über die türkischsprachigen Medien und erstellte mehrsprachiges Werbematerial. Auch das Sichtbarmachen des Engagements von Migrantinnen und Migranten entwickelte sich zu einem guten Mittel der Ansprache. Am effektivsten erwies sich jedoch die persönliche Ansprache. Dabei wurde immer wieder festgestellt, dass einige Migrantinnen und Migranten mit dem Begriffen Engagement, Ehrenamt und Freiwilligenarbeit wenig anfangen können bzw. dass diese Begriffe in verschiedenen Kulturen andere Konnotationen haben. So ist es z. B. für türkische Muttersprachler befremdlich, in diesem Zusammenhang von »Amt«, oder »Arbeit« zu sprechen. Sie verstehen Engagement vielmehr als ein »Herzensanliegen«, weshalb die interkulturelle Freiwilligenagentur den Begriff »Engagement« mit *»gönüllü«* (*zu Deutsch:* »aus dem Herzen heraus«) übersetzte (Arkat 2010).

5. Oft mangelt es aber auch an Einsatzstellen, die interkulturelle Aspekte berücksichtigen. So schließen die vielen Einsatzstellen, die das Beherrschen der deutschen Sprache auf hohem Niveau erfordern, Menschen mit geringen Sprachkenntnissen aus. Das Verbessern der deutschen Sprache kann aber gerade auch eine wichtige Motivation für ein Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund sein. Auf der anderen Seite sind viele Migrantinnen und Migranten mehrsprachig und verfügen über interkulturelle Kompetenz und Kontakte. Dies wird in Engagementangeboten kaum nachgefragt. Die beteiligten Freiwilligenagenturen suchten gezielt nach Einsatzmöglichkeiten, für die das perfekte Beherrschen der deutschen Sprache nicht zwingend notwendig ist. Hier sind auch Engagementangebote in Migranten-/Migrantinnenorganisationen von Bedeutung. Zudem schauten die Agenturen nach Möglichkeiten, Sprachbarrieren zu überwinden, bspw. durch mehrsprachige Mitarbeitende oder andere Freiwillige in den Organisationen, die mit ihren Fremdsprachenkenntnissen andere unterstützen können. Darüber hinaus entwickelten sie Engagementprojekte, wie z. B. einen Sprachhelferpool, die interkulturelle Kompetenzen verstärkt nutzen, und konnten damit zahlreiche neue Freiwillige mit und ohne Migrationshintergrund gewinnen.
6. Einige Migrantinnen und Migranten haben Diskriminierungserfahrungen mit deutschen Einrichtungen (z. B. Behörden, Schule) gemacht. Vertrauen muss hier oft erst wieder mühsam aufgebaut werden. Auch im Engagement kann Diskriminierung geschehen. Meist wird unbewusst ausgegrenzt. Im Fall von Freiwilligenagenturen führte z. B. die statistische Frage nach dem Migrationshintergrund dazu, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund nicht als Deutsche akzeptiert und ausgeschlossen fühlten. Ausgrenzen können insbesondere Organisations- und Diskussionskulturen, die Migrantinnen und Migranten fremd sind. Kritik findet aus diesem Grund auch der Engagementbegriff, der den gegenwärtigen Engagementdiskurs in Deutschland prägt. Munsch (2010, S. 22) wendet z. B. ein, dass er v. a. das Engagement in Vereinen und Organisationen berücksichtigt und damit »bestimmte mittelschichtgeprägte, männlich zugeschriebene und ›westliche‹ Formen von (…) Engagement als normal und erstrebenswert gesetzt werden«. Um Ausgrenzung entgegenzuwirken, reflektierten die Projektagenturen die eigene Organisationskultur und suchten nach neuen Formen einer Willkommenskultur.

7. Die Hürden für eine gleichberechtigte Teilhabe sind für viele Migranten-/Migrantinnenorganisationen angesichts fehlender Ressourcen noch immer zu hoch. Sie sind wichtige Orte, in denen Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund stattfindet. Sie sind Brücken in die verschiedenen Communities und werden oft grundlegend von ehrenamtlicher Arbeit getragen. Aufgrund fehlender Ressourcen können sie ihre Potenziale nur begrenzt nutzen. Oft sind ihnen wichtige Zugänge zu Fördermitteln und Netzwerken versperrt. Seit einigen Jahren arbeiten verschiedene Fördermittelgeber jedoch an der Öffnung ihrer Programme für migrantische Organisationen, die sie inzwischen verstärkt durch Projektfinanzierung oder Fortbildungsangebote unterstützen. Zu beachten ist auch, dass sich solche Organisationen untereinander stark unterscheiden. So kooperierte die bagfa mit der Türkischen Gemeinde, einem starken Partner, der sich durch zahlreiches hauptamtliches Personal, viele Projekte und eine gute Öffentlichkeitsarbeit auszeichnete und viele Freiwillige mobilisieren konnte. Im Gegensatz dazu hatten die Projektstandorte mit kleinen, oft auf ehrenamtlicher Basis organisierten Migranten-/Migrantinnenorganisationen zu tun. Das für die beteiligten Freiwilligenagenturen und diesen Organisationen wichtige Ziel einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe konnte hier trotz starken Bemühens nicht erfüllt werden. Hinderlich war z. B. die fehlende Kontinuität durch Leitungswechsel im ehrenamtlichen Vorstand, eine geringe Professionalisierung der Organisationen, die Häufung vieler Aufgaben auf wenige aktive Mitglieder sowie die begrenzte zeitliche Verfügbarkeit der ehrenamtlichen Ansprechpersonen.

10.2.4 Fazit und Ausblick

Die interkulturelle Öffnung des Engagements und der Engagementförderung wurde von verschiedensten Akteuren als ein wichtiges Ziel erkannt. An einigen Stellen wird daran gearbeitet. Diese Arbeit muss fortgesetzt werden. Ein Austausch zu den Ansätzen der diversen Träger wäre hier interessant.

Freiwilligenagenturen haben in ihren Praxisprojekten wichtige Erfahrungen gesammelt. Sie haben Barrieren identifiziert, die das Engagement und die Engagementförderung von Migrantinnen und Migranten erschweren, darunter: Wissensdefizite und fehlende Sensibilität bei den Einrichtungen; fehlende Informationen über Engagementmöglichkeiten bei Menschen mit Migrationshintergrund; der Mangel an Einsatzstellen, die interkulturelle Aspekte berücksichtigen; Diskriminierungserfahrungen von Migrantinnen und Migranten sowie fehlende Ressourcen aufseiten der Migranten-/Migrantinnenorganisationen. Die Freiwilligenagenturen haben hier nach Lösungen gesucht und verschiedene Wege der interkulturellen Öffnung ausprobiert.

Nun gilt es, diese Erfahrungen in die Breite zu tragen und weitere Freiwilligenagenturen bei ihrer interkulturellen Öffnung zu unterstützen. Dabei ist zunächst zu prüfen, ob der Erfahrungstransfer mit Hilfe des erstellten Qualitätsleitfadens funktioniert und ob sich der Rückgriff auf die Logik des im Netzwerk der Freiwilligenagenturen etablierten

bagfa-Qualitätsmanagements bewährt. Ein Problem ist dabei die knappe finanzielle und personelle Ausstattung vieler Freiwilligenagenturen. Ausschlaggebend wird hier sein, ob zusätzliche Ressourcen für die Startphase der interkulturellen Öffnung gewonnen werden können und wie es unter diesen Umständen gelingt, die interkulturelle Öffnung nachhaltig in die Arbeit der Agenturen zu verankern. Inwieweit der Qualitätsleitfaden eine wirksame Unterstützung darstellt, wird sich in der Praxis herausstellen.

Die interkulturelle Öffnung von Freiwilligenagenturen kann für die interkulturelle Öffnung von lokalen Engagementlandschaften von Bedeutung sein, wenn sie durch interkulturell sensible Beratungs- und Fortbildungstätigkeit in Vereine, gemeinnützige Organisationen und Initiativen hineinwirken. Die Perspektive verschiebt sich hier jedoch, denn gesellschaftliche Teilhabe durch Engagement scheint weniger eine Frage des Migrationshintergrundes als vielmehr des Bildungsstandes und des sozialen Milieus zu sein. Trotzdem besteht für die interkulturelle Öffnung des Engagements weiterer Forschungsbedarf über das Engagement von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Wissensdefizite bestehen z. B. bei informellen Formen des Engagements und dem Engagementverständnis verschiedener Migrantengruppen. In diesem Zusammenhang ist zudem zu prüfen, ob der gegenwärtig verwendete Engagementbegriff auch das Engagement von Zielgruppen über die »deutsche« Mittelschicht hinaus vollständig abbilden kann oder ob dieser neu überdacht werden muss.

Literatur

Arkat, N. (2010). Interkulturelle Freiwilligenagentur. Unveröffentlichte Präsentation.

Arkat, N., Schaarschmidt, A. (2010). Interkulturelle Freiwilligenagenturen. Ein Tandemprojekt zur Förderung der Ehrenamtsarbeit für und mit Migranten. Forum Wohnen und Stadtentwicklung, 3, 159–160. http://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/Forum_Wohneigentum/PDF_Dokumente/2010/FWS_3_2010/FWS_3_10_Arkat_Schaarschmidt.pdf (30.10.2013)

Bagfa e. V. (Hrsg.) (2011a). Qualitätsleitfaden. Interkulturelle Öffnung als Querschnittsthema für Freiwilligenagenturen. Berlin. http://www.bagfa.de/fileadmin/Materialien/Publikaitonen/12_01_12_Qualitaetsleitfaden_Interkulturelle_OEffnung.pdf (30.10.2013)

Bagfa e. V. (Hrsg.) (2011b). Unterwegs – Anregungen zur interkulturellen Öffnung von Freiwilligenagenturen. Leitfaden für die Praxis. Berlin. http://www.bagfa.de/fileadmin/Materialien/Aktuelles/bagfa_Leitfaden_Unterwegs_WEB__2__01.pdf (30.10.2013)

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011). Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012–01–31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf;jsessionid=05950B8EBBC65BA3441E67B75C88232D.s1t1?__blob=publicationFileu.v=5 (30.10.2013)

Beck, S. (2009). Migranten-Milieus. Berlin: Vhw-Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012). Modellprojekte. http://www.bamf.de/DE/Infothek/Projekttraeger/Gemeinwesen/Modellprojekte/modellprojekte-node.html (12.08.2013).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2010). Monitor Engagement, Ausgabe Nr. 2. Berlin. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Engagement-Nr–2,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (30.10.2013).

Daglar-Sezer, N., Dinaj, B.,Schaarschmidt, A., Trejo, F. (2011). Vielfalt stärken – Freiwilligenagenturen machen

sich fit für die interkulturelle Engagementförderung. BBE-Newsletter, 6. http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2011/06/nl6_daglarsezer_dinaj_schaarschmidt_trejo.pdf (30.10.2013).

Deutscher Olympischer Sportbund. Programm »Integration durch Sport«. http://www.integration-durch-sport.de/de/integration-durch-sport/ (12.08.2013).

Deutsches Rotes Kreuz. Pilotprojekt »Interkulturell im Ehrenamt aktiv (IKA)«, 2007–2010. http://drk-ikoe.de/projekte/interkulturell-im-ehrenamt-aktiv.html (12.08.2013).

Evangelische Jugend. Projekte zur interkulturellen Öffnung. http://www.evangelische-jugend.de/Interkulturelle-OEffnung.139.0.html (Zugriff: 12.08.2013).

Forum der Kulturen Stuttgart (2010). Auf gleicher Augen- und Herzhöhe. Über die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen. http://www.forum-der-kulturen.de/bilder/dokumentationen/Vielfalt%20Brosch%FCre.pdf (30.10.2013).

Geiss S., Gensicke T. (2005). Freiwilliges Engagement von Migrantinnen und Migranten. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004 (S. 333–390). München. http://www.dstgb.de/dstgb/Schwerpunkte/Ehrenamt%20und%20b%C3%BCrgerschaftliches%20Engagement/Statistiken/Freiwilliges%20Engagement%20in%20Deutschland%20%286,3%20MB%29/be_10_35212_end.pdf (30.10.2013)

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Projekt »Freiwilligendienste machen kompetent« http://www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1[showUid]=538 (12.08.2013).

ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik). Projekt »Migrantenorganisationen als Träger von Freiwilligendiensten«. http://www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1[showUid]=550 (12.08.2013).

Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik (2011). Partizipation vor Ort. Endbericht. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2012-partizipation-vor-ort.pdf;jsessionid=3D1AD53EC09C4AE897F40508CF19B92E.1_cid251?__blob=publicationFile (30.10.2013)

Jakob, G. (2009). Infrastrukturen und Netzwerke zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements Thesen zum »Dialogforum 1: Infrastruktur: Engagementangebote und Engagementförderung in Bund, Ländern und Kommunen« des »Nationalen Forums für Engagement und Partizipation« am 27. April 2009 in Berlin. http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2009/06/DF1_jakob_thesen.pdf (30.10.2013)

Kemnitzer, T., Schaarschmidt, A. (2011). Voneinander lernen – Gemeinsam etwas bewegen. Freiwilligenagenturen führen Unternehmen und gemeinnützige Organisationen zusammen. Stiftung und Sponsoring, 1, 34–36.

Kölner Freiwilligen Agentur (Hrsg.) (2010). Interkulturelle Freiwilligenarbeit. Erfahrungen und Tipps aus dem Projekt EngagementBrücken. 2010. http://www.koeln-freiwillig.de/core-safe/galerie/EngagementBrcken_TippsfrInterkulturelleFreiwilligenarbeit.pdf (30.10.2013).

Landesjugendring NRW. Interkulturelle Öffnung der Jugendverbandsarbeit in NRW: http://www.ljr-nrw.de/index.php?id=198 (12.08.2013).

Munsch, C. (2010). Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.

Speck, K., Backhaus-Maul, H., Friedrich, P., Krohn, M. (2012). Freiwilligenagenturen in Deutschland. Potenziale und Herausforderungen einer vielversprechenden intermediären Organisation. Wiesbaden: Springer VS..

ZfT (Stiftung Zentrum für Türkeistudien) (2005). Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. Projekt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Essen.

Heinz Knoche, Anna Luise Vey, Tina Weber und Susann Jentzsch

10.3 Interkulturelle Öffnung im Deutschen Roten Kreuz – eine besondere Chance für das Ehrenamt

Das Kapitel beschreibt den aktuellen Diskurs zur interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz. Die Bestandsaufnahme und die Darstellung konkreter verbandlicher Aktivitäten wird ergänzt um die Benennung zukünftiger Herausforderungen. So machen der Autor und die Autorinnen deutlich, dass die Mehrheit der IKÖ-Projekte den sozialen und Wohlfahrtsbereich der DRK-Tätigkeiten betreffen. Der Katastrophen- bzw. Bevölkerungsschutz, als eine wesentliche Säule der Arbeit des DRK, wird aber von der interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz bislang nur wenig tangiert. Zugleich sollen neue Zielgruppen erschlossen werden: Migrantinnen und Migranten, Ältere und Frauen. Da langfristig der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung steigen wird, sollte nach Auffassung des Autors und der Autorinnen durch die interkulturelle Öffnung des Ehrenamtes im Bevölkerungsschutz auch die Partizipation dieser Bevölkerungsteile erhöht werden. Wichtiges Ziel dabei ist, besonders die speziellen Angebote und das Ehrenamt für Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv zu gestalten und Hemmschwellen aufseiten der Migrantinnen und Migranten, aber auch aufseiten der Organisation abzubauen.

10.3.1 Einleitung

Gemäß seinem Grundsatz der Unparteilichkeit steht das Deutsche Rote Kreuz (DRK) seit jeher Menschen aller Nationalitäten, Rassen und Religionen offen. Deshalb wurde die interkulturelle Öffnung im Jahr 2009 zu einer der zentralen Aufgaben des DRK erklärt. Der DRK-Verbandspräsident Dr. Rudolf Seiters bezeichnet die interkulturelle Öffnung als »einen selbstverantworteten, systematischen und zielgerichteten Entwicklungsprozess von Organisationen mit dem Ziel, die Bedingungen für eine umfassende und gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund in allen gesellschaftlichen Bereichen herzustellen« (Seiters, 2011, S. 3) und definierte damit eingehend die Herausforderungen, denen sich das Deutsche Rote Kreuz seit einiger Zeit stellt.

Das Deutsche Rote Kreuz ist Teil der weltumfassenden Rotkreuz-/Rothalbmondbewegung. Weltweit sind 188 nationale Gesellschaften unter dem Dach der Internationalen Föderation des Roten Kreuzes/Roten Halbmondes zusammengeschlossen. So sind die Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften in vielen verschiedenen Kulturkreisen tätig

und eine global anerkannte Hilfsorganisation. Zudem ist das Deutsche Rote Kreuz aufgrund seiner Internationalität in Krisengebieten und nach Naturkatastrophen weltweit aktiv und hat auf diesem Weg zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit anderen Kulturen sammeln können. Auf nationaler Ebene ist das Rote Kreuz mit 4 Millionen Mitgliedern die größte Hilfsorganisation in Deutschland. Davon bilden die 400.000 ehrenamtlichen Mitarbeitenden eine wesentliche Stütze des DRK. Die Aufgaben im sozialen Bereich sowie im Katastrophenschutz wären ohne das freiwillige Engagement vieler nicht zu bewältigen. Besonders im Zivil- und Katastrophenschutz ist es von großer Bedeutung, dass das DRK auf eine Vielzahl gut ausgebildeter freiwilliger Helfer(innen) zurückgreifen kann. Deshalb hat die interkulturelle Öffnung in diesem Bereich einen hohen Stellenwert.

Es sollen möglichst viele Menschen von den Angeboten des Deutschen Roten Kreuzes profitieren und sie in Anspruch nehmen können. Gleichzeitig steht aber das Ehrenamt im DRK den Herausforderungen des demografischen und gesellschaftlichen Wandels gegenüber, wodurch es notwendig wird, neue Bevölkerungsgruppen für die ehrenamtliche Tätigkeit zu gewinnen. So muss sich das Deutsche Rote Kreuz auf beiden Seiten weiter interkulturell öffnen: für Menschen, die sich als Helfende oder als hauptamtlich Mitarbeitende engagieren wollen, und um Hilfebedürftigen auch weiterhin eine angemessene Unterstützung zuteilwerden zu lassen.

In verschiedenen Bereichen der DRK-Arbeit und in zahlreichen Projekten ist dies bereits gelungen bzw. wurde der Prozess in Gang gebracht. Bis dahin war es ein langer Weg, und sein Ziel ist noch nicht erreicht. Welche Herausforderungen und Probleme für ein interkulturell offenes Deutsches Rotes Kreuz vom Verband bewältigt werden müssen und welche Lösungsansätze und Erfolge bis jetzt zu verzeichnen sind, soll im Folgenden geschildert werden.

10.3.2 Interkulturelle Öffnung als gesamtverbandliche Aufgabe

Ausgangspunkt für den Prozess der Interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz war der bereits Mitte der 1980er Jahre vom Präsidium eingesetzte Arbeitskreis »Einbeziehung von Ausländern in die ehrenamtliche Arbeit«, aus dem später der Arbeitskreis »Migranten als Partner im DRK« entstand. 1994 folgte eine Erklärung des Präsidiums, dass Migrantinnen und Migranten als mitgestaltende Partner in alle Bereiche der DRK-Verbandsarbeit einbezogen werden sollen. Zehn Jahre später wurden mit der »Eisenacher Konferenz« (2004) und der DRK-Rahmenkonzeption »Das Deutsche Rote Kreuz – Nicht nur für Deutsche« (2007) weitere Meilensteine zur Verwirklichung der interkulturellen Öffnung im Verband gesetzt. Nach der Unterzeichnung der Charta der Vielfalt 2008 wurde die interkulturelle Öffnung durch das Präsidium des DRK mit Beschluss vom 19.03.2009 als wichtiges und längerfristiges Thema festgesetzt, welches auf allen Verbandsebenen als Netzwerkprojekt gestaltet werden sollte. Die 2009 eingesetzte Steuerungsgruppe »Interkulturelle Öffnung im DRK« bewirkte schließlich für das Deutsche Rote Kreuz enorme Fortschritte hinsichtlich dieser Öffnung.

10.3.3 Herausforderungen der interkulturellen Öffnung

Die interkulturelle Öffnung stellt für das DRK auf allen Ebenen des Verbandes eine große Herausforderung dar, die durch unterschiedliche Lösungsansätze erfolgreich angegangen werden soll. Um die wesentliche Säule der DRK-Tätigkeit, das Ehrenamt, kulturell vielfältig zu öffnen, gilt es, Zugangsbarrieren und Hemmnisse aufseiten des Verbandes abzubauen, denn selbstverständlich sollte der Zugang zu ehrenamtlicher Arbeit in einer Hilfsorganisation für alle Interessierten so niedrigschwellig wie möglich gehalten werden. Jedoch sind gerade Migrantinnen und Migranten aus vielerlei Gründen mit Hindernissen konfrontiert (Toxopéus, 2010, S. 14–15). Ein Hindernis ist der Mangel an Informationen über die Arbeit des DRK. Vielen ist das Rote Kreuz zwar bekannt, aber wenige kennen die Verbandsarbeit wirklich und wissen, welche Möglichkeiten es für sie gibt, sich im DRK zu engagieren. In vielen Kulturkreisen ist freiwilliges Engagement nicht verbandlich organisiert, sondern beruht auf nachbarschaftlicher bzw. familiärer Unterstützung. Oftmals ist auch die Interessenlage bei Menschen mit Migrationshintergrund anders gelagert. Es ist außerdem anzunehmen, dass ein Großteil der Migrantinnen und Migranten das Engagement in Sportvereinen oder in einer Migranten-/Migrantinnenorganisation bevorzugt (Bäuerle, 2011, S. 63). Hinzukommen Vorurteile, die nicht zuletzt auch auf kulturellen Missverständnissen, wie z. B. einer anderen Gesprächskultur oder alltäglichen Begrüßungsritualen oder Höflichkeitsformen beruhen können. Viele Migrantinnen und Migranten nehmen das Deutsche Rote Kreuz als eine rein deutsche Organisation wahr, die nach außen für Interessierte anderer Kulturen abgeschottet ist. Es entstehen Gefühle des Nichtwillkommenseins und des Ausschlusses. Nicht zuletzt wird das Rote Kreuz mitunter auch als christliches Symbol gesehen und das DRK somit als christlich organisiert verkannt. Selbst wenn der Rote Halbmond bekannt ist, fehlt es oftmals an einer Verknüpfung beider Symbole (Toxopéus, 2010, S. 15).

Für das DRK sind aber die internen Hindernisse ausschlaggebend, die das Engagement von Migrantinnen und Migranten hemmen. Hierzu zählen: Bei Mitarbeitenden des DRK, hauptamtlich wie ehrenamtlich, herrschen weitgehend Unerfahrenheit und daraus resultierende Unsicherheit im Umgang mit migrantischen Menschen. Diese geht mit einer mangelnden Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen und Motivationen der Interessierten mit Migrationshintergrund einher. Dazu tritt die Angst vor Veränderungen im eigenen Arbeitsfeld durch die interkulturelle Öffnung. Dies kann zum einen die Sorge vor Mehrbelastungen sein, z. B. durch notwendige Anpassungsleistungen in den Bereichen Organisation, Personal, Angebotsentwicklung, Kommunikation und Kooperation. Zum anderen kann dies teilweise auch die Befürchtung sein, dass die eigene Kompetenz nicht mehr ausreichend ist, wenn beispielsweise die vielfältigen Sprachkenntnisse der neuen Mitglieder die eigenen übersteigen (Toxopéus, 2010, S. 16).

In Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache als Dogma werden zudem strukturelle Hemmnisse im Verband deutlich. Oft fehlt es an pragmatischen Lösungen, um die Sprachvermittlung zu verbessern oder bei Bedarf Zweisprachigkeit zu zulassen. Ein weiteres Hemmnis für Migrantinnen und Migranten kann entstehen, wenn deren kulturelle

Unterschiede nicht berücksichtigt werden, sondern die Gleichbehandlung und Generalisierung im Vordergrund stehen; wenn beispielsweise bestimmte Feiertage oder Essgewohnheiten von Menschen mit Migrationshintergrund nicht die nötige Beachtung finden. Auch ist es problematisch, wenn Migrantinnen und Migranten in besonderem Maß gezielt für bestimmte Einsatzfelder eingestellt werden, die auch einen Bezug zu ihrem kulturellen Hintergrund haben (Toxopéus, 2010, S. 16). Sie sollen den Kontakt zu ihren Landsleuten herstellen und pflegen und die fehlende interkulturelle Öffnung in den anderen Arbeitsfeldern bzw. im Verband ausgleichen. Auch wenn dies für viele eine vertraute Situation ist, ist sie dennoch längerfristig nicht förderlich.

10.3.4 Lösungsansätze zur Überwindung von Zugangsbarrieren

Um die Schwelle zum Eintritt in eine Hilfsorganisation wie das Deutsche Rote Kreuz bzw. für den Beginn eines ehrenamtlichen Engagements beim DRK so niedrig wie möglich zu gestalten, ist es notwendig, auf verschiedenen Ebenen nach Lösungen zu suchen.

Dabei ist das Erscheinungsbild des DRK nach außen von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Aspekte der interkulturellen Öffnung in die Öffentlichkeitsarbeit einfließen zu lassen. Da fehlende Sprachkenntnisse für einige, besonders ältere Migrantinnen und Migranten wie auch für manche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Verband ein wesentliches Hemmnis darstellen können, sollten auch hierfür pragmatische Lösungen entwickelt werden – die Wirtschaft setzt dies schon seit längerer Zeit um. So hat das DRK zwischenzeitlich begonnen, Werbemittel und Broschüren mehrsprachig zu verfassen und fremdsprachige Medien mit einzubeziehen, um mehr Menschen zu erreichen und auch die Mitarbeitenden in der Verständigung zu unterstützen. Letztendlich geht es darum, das Willkommensein im Verband für Migrantinnen und Migranten zu verdeutlichen. Zudem wird auch immer häufiger das Rote Kreuz zusammen mit dem Roten Halbmond gezeigt, um hier eine Brücke zu bauen. Wichtig bei der Öffentlichkeitsarbeit bleibt jedoch, auch hier die kulturellen Unterschiede und Eigenheiten zu beachten und darauf einzugehen (Neumann, 2010, S. 29–30).

Für die interkulturelle Öffnung des DRK für Migrantinnen und Migranten, die sich ehrenamtlich engagieren wollen, erscheint es hilfreich, sich weitreichend mit Organisationen und Institutionen zu vernetzen, die einen engen Bezug zu dieser Bevölkerungsgruppe haben. Ein erster Anlaufpunkt können dabei die Migranten-/Migrantinnenorganisationen sein. Ihr thematischer Schwerpunkt liegt oftmals in den Bereichen Bildung, Kultur, Religion und Sport. Sie bilden eine Brücke zwischen dem kulturellen Hintergrund vieler Migrantinnen und Migranten und der Kultur in Deutschland. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Hilfsorganisation und migrantischen Organisation ist es essenziell, einen offenen Dialog zu führen und gemeinsame Ziele zu definieren, um von Anfang an eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe zu gewährleisten.

Die Zeiten, in denen migrantische Organisationen ihr Know-how den deutschen Einrichtungen kostenlos zur Verfügung gestellt haben, sind vorbei. Nur eine Kooperation,

in denen für beide Seiten eine Win-win-Situation entsteht, hat Aussicht auf Erfolg. Die Kooperation kann sich dabei kurz- oder langfristig gestalten. Bespiele sind etwa Blutspendeaktionen oder Betreutes Wohnen für demenzkranke Muslime. (Riederich, 2010, S. 24–25) Die Kooperation auf gleicher Augenhöhe bietet beiden Seiten die Möglichkeit, die jeweils andere besser kennenzulernen, Strukturen und Besonderheiten zu verstehen und die Zusammenarbeit, ausgehend von den jeweils eigenen Interessen, auf eine gemeinsame Basis zu stellen. Dabei sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Hilfsorganisationen, wie das DRK, finanziell und strukturell besser aufgestellt sind als die meisten migrantischen Organisationen. Deren Ressourcen sollten realistisch eingeschätzt werden, d. h. auch, dass diese Organisationen sich eventuell auch ein Stück Unterstützung ihrer eigenen Strukturen durch das stärkere DRK erwarten.

Hilfreich kann es sein, den Kontakt mit Integrationsbeiräten und Ausländerbeauftragten der Kommunen zu suchen oder mit Verantwortlichen für die Aufgabenstellungen Migrationssozialarbeit und Flüchtlingshilfe innerhalb und außerhalb des DRK in Dialog zu treten, da diese auch über zahlreiche Kontakte zu Menschen mit Migrationshintergrund verfügen. Zudem können Migrationsberatungsstellen und Integrationsagenturen in Trägerschaft von Wohlfahrtsverbänden Unterstützung bieten. Neben der Vernetzung außerhalb ist es ebenfalls sehr bedeutsam, sich innerhalb des Verbandes zu vernetzen und Erfahrungen auszutauschen. Dies sollte sich über alle Verbandsebenen erstrecken und die Grundsätze des DRK sollten im Blick behalten werden (Riederich, 2010, S. 26–27).

Für die Gewinnung von Migrantinnen und Migranten für die ehrenamtliche Arbeit im DRK können bestimmte Schlüsselpersonen den Abbau von Hemmschwellen erleichtern. Trotz vieler Bemühungen, die Öffentlichkeitsarbeit interkulturell zu gestalten, werden viele potenzielle Ehrenamtliche besonders durch persönliche Ansprache erreicht und sind für persönliche Einladungen eher empfänglich, dies gilt übrigens nicht nur für Menschen mit Migrationshintergrund. An dieser Stelle lohnt sich etwa der Einsatz von Freiwilligenkoordinatoren und -koordinatorinnen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben und die gleichzeitig innerhalb des Verbandes eine Brückenfunktion wahrnehmen können, z. B. indem sie ihre Erfahrungen durch eine Querschnittsaufgabe in Teamsitzungen und Gremien rückkoppeln, wenn dies von der Leitung unterstützt wird (Toxopéus, 2010, S. 16–17). Um eine stärkere Sensibilisierung für die Potenziale und Belange der Migrantinnen und Migranten innerhalb des Verbandes zu erreichen, ist es wichtig, dass auf allen Ebenen Mitarbeitende mit Migrationshintergrund auch hauptamtlich eingestellt werden.

Um potenziellen neuen Mitarbeitenden ein Gefühl des Willkommenseins zu geben, muss eine angemessene Empfangssituation geschaffen werden. Es sollten Einführungsveranstaltungen stattfinden und Mentoren/Mentorinnen, Paten/Patinnen oder Koordinatoren/Koordinatorinnen eingesetzt werden. Sie begleiten die neuen Mitglieder in der Anfangsphase, zeigen Räumlichkeiten, stellen die anderen Mitglieder vor, schildern Abläufe und leiten bei den ersten Aufgaben an (Schulte, 2010; S. 18–19; Warneken u. Buchegger, 2010, S. 121–122). Auch wenn dabei die Möglichkeit besteht, dass sich Migrantinnen und Migranten erst einmal in abgeschlossenen Gruppen zusammenfinden, wäre dies doch

als Zwischenstufe denkbar, um ihren Einstieg kurzfristig zu erleichtern und so langfristig das DRK interkulturell zu öffnen. Auf der anderen Seite ist es natürlich unverzichtbar, dass auch die bereits im Deutschen Roten Kreuz Mitarbeitenden ohne Migrationshintergrund die Bereitschaft aufbringen, bei der interkulturellen Öffnung dazuzulernen. Auch sie sollten bereit sein, beim gemeinsamen Arbeiten Vorurteile gegenüber unbekannten Kulturen abzubauen (learning by doing) und offen dafür sein, altbewährte Strukturen auf den Prüfstand zu stellen und neue Wege der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens einzuschlagen.

Bei der Suche nach Kontakt zu Migrantinnen und Migranten hinsichtlich eines ehrenamtlichen Engagements sollte sichergestellt sein, dass Menschen mit Migrationshintergrund zu ihren Neigungen und Interessen befragt werden, damit sie ihre Fähigkeiten zum eigenen Nutzen und zum Nutzen für das DRK einbringen können. Dies sollte auch berücksichtigt werden im Hinblick auf mögliche weitere Qualifizierungen. Junge Menschen, die noch am Anfang ihres beruflichen Werdegangs stehen, sind empfänglicher für ehrenamtliches Engagement, wenn sich damit auch ihre beruflichen Chancen verbessern – unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Ehrenamtliches Engagement kann dann auf vielfältige Weise dazu beitragen, Kompetenzen zu erhalten und zu erweitern, auch solche, die für das Alltags- und Berufsleben von Bedeutung sind oder sein können.

10.3.5 Die Umsetzung der interkulturellen Öffnung im Ehrenamt des DRK

Bisher hat das Deutsche Rote Kreuz auf allen Stufen des Verbandes Anstrengungen auf sich genommen, um die interkulturelle Öffnung voranzutreiben. Dabei obliegt die praktische Umsetzung oftmals den Landes-, Kreis- und Ortsverbänden, da hier hauptsächlich die ehrenamtliche Arbeit stattfindet. Dennoch ist es auch wichtig, dass wesentliche Impulse auf der Ebene des Bundesverbandes gegeben werden. Aus diesem Anlass wurde 2009 die Steuerungsgruppe »Interkulturelle Öffnung im DRK« eingesetzt. Diese setzt sich aus haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden aus den verschiedenen Hierarchiestufen des Generalsekretariats, der Landes- und Kreisverbände, der Schwesternschaft und von Migranten-/Migrantinnenvereinen zusammen. Die zentrale Funktion der Steuerungsgruppe ist die Beratung des DRK-Präsidiums bei der Durchsetzung der interkulturellen Öffnung auf allen Verbandsebenen. Die Steuerungsgruppe hat dazu die folgenden Projekte auf den Weg gebracht:

»Interkulturell im Ehrenamt aktiv« (IKA)

Zwischen 2007 und 2010 initiierte der DRK-Bundesverband das Pilotprojekt »Interkulturell im Ehrenamt aktiv«. Besonderes Ziel war hier, die interkulturelle Öffnung im Ehrenamt zu verankern. Neun DRK-Kreisverbände und das Bayerische Jugendrotkreuz haben mit verschiedenen Teilprojekten teilgenommen. Ziele des Projektes waren zum einen, Menschen mit Migrationshintergrund für das Ehrenamt zu gewinnen, zum anderen, die Angebote

so zu gestalten, dass sie auch für Migrantinnen und Migranten attraktiv sind. Für diese Vorhaben wurden die Projektbeteiligten sensibilisiert und interkulturell qualifiziert. Mit diesem Pilotprojekt hat das DRK in Konzeption und Umsetzung neue Wege beschritten. Wenn auch die angestrebten Ziele nicht im gewünschten Umfang erreicht wurden, haben doch alle Beteiligten eine große Fülle an sehr nützlichen Erkenntnissen gewonnen (Behnisch, 2011, S. 22; Behnisch, 2010, S. 49), die in nachfolgende Vorhaben eingeflossen sind. Die entwickelten Projekte reichten von Betreuungsangeboten für Ältere über Koch- und Erste-Hilfe-Kurse. Einige dieser Angebote werden heute noch, mehr als zwei Jahre nach Projektende, weitergeführt.

Bestandsaufnahme interkulturelle Öffnung im DRK

Die verbandsweite quantitative und qualitative Erhebung zum Stand der Dinge und zur Relevanz von interkultureller Öffnung im Deutschen Roten Kreuz wurde 2011 durchgeführt, durch die Steuerungsgruppe ausgewertet und mit allen wesentlichen Gremien erörtert: Als Ergebnis hält der bei Weitem überwiegende Teil der Führungskräfte, die sich an der Befragung beteiligt haben, die Interkulturelle Öffnung angesichts der demografischen Entwicklung für dringend erforderlich und erkennt darin eine hohe Relevanz für die Zukunftsfähigkeit des DRK. Etwa zwei Drittel sehen den besonderen Handlungsbedarf, die Attraktivität des DRK für Mitarbeitende aus dem Kreis der Menschen mit Migrationshintergrund durch interkulturelle Öffnung zu steigern. So wie es die DRK-Strategie 2020 »Menschen helfen – Gesellschaft gestalten« will: »Die Vielfalt der Bevölkerungsstruktur spiegelt sich im DRK sowohl im Haupt- wie auch im Ehrenamt wider.« Die Bestandsaufnahme »Interkulturelle Öffnung im DRK« von 2011 hatte nämlich ergeben, dass ca. 12 % der Hauptamtlichen und nur 6 % der Ehrenamtlichen im DRK einen Migrationshintergrund haben.

Zwischen der Bewertung von interkultureller Öffnung als ein entscheidender Faktor für die Zukunftsfähigkeit des DRK einerseits und der tatsächlichen Praxis in vielen Untergliederungen besteht also noch eine große Diskrepanz. Auch dort, wo mit vielen guten (Einzel-)Maßnahmen interkulturelle Öffnung auf den Weg gebracht wird, fehlt es oft noch an Systematik und Konsequenz in der Umsetzung. Eine eingehendere Betrachtung der Ergebnisse zeigt die Vielschichtigkeit unseres Verbandes, die sich in der Komplexität der Antworten niederschlägt.

Qualifizierungsmaßnahme Interkulturelle Handlungs- und Managementkompetenz »IKÖ-Manager/in in der Sozialwirtschaft« (IKÖ-MAN)

Dieses aus der Haushaltslinie »Rückenwind« des ESF (Europäischer Sozialfonds) geförderte Projekt wurde im Dezember 2012 erfolgreich beendet: In zwei Staffeln wurden insgesamt 112 hauptamtliche Mitarbeitende aus diversen Arbeitsfeldern zu »IKÖ-ManagerInnen« qualifiziert. Weitere ca. 750 Mitarbeitende aus DRK-Einrichtungen und Diensten haben sich an der Entwicklung und Umsetzung der interkulturellen Öffnung in ihren Aufgabenbereichen beteiligt und haben dazu an einem zweitägigen Training teilgenommen. Das

Qualifizierungskonzept, das in zwei Durchgängen erprobt und weiterentwickelt worden ist, hat sich bewährt. Mit dem Projekt wurde im DRK eine breite Basis an Interesse, Motivation und Know-how bei Mitarbeitenden unterschiedlicher Arbeitsfelder im Bezug auf die interkulturelle Öffnung geschaffen. Der Erfolg der Maßnahme wird durch die Ergebnisse einer differenzierten Evaluation belegt.

Auch zukünftig wird Bedarf bestehen, Mitarbeitende der DRK-Gliederungen für die wichtige Aufgabenstellung der »Interkulturellen Öffnung im DRK« zu qualifizieren. Das DRK-Generalsekretariat hat hierzu die Empfehlung für eine Qualifizierungsmaßnahme »*Interkulturelle Handlungs- und Managementkompetenz*« vorgelegt.

»Arbeitshilfe« zur Umsetzung interkultureller Öffnung zentraler Aufgabenfelder des DRK (in Arbeit)

Die Grundlage der Arbeitshilfe bildet das in der Qualifizierungsmaßnahme IKÖ-MAN von Pro Dialog Köln vermittelte WAIK-Konzept mit seinen Methoden und Instrumenten sowie die im Rahmen des Projektes erarbeiteten und erprobten Praxisprojekte, die Erfahrungen mit ihrer Umsetzung sowie weiteres Know-how aus dem DRK. Das WAIK-Konzept (Wege aus der interkulturellen und interethnischen Konfrontation, http://www.waik-institut.de/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=15) beinhaltet, Interkulturelle Öffnung als Managementaufgabe nicht nur auf der Angebotsebene umzusetzen, sondern auch auf der Organisationsebene, der Personalebene sowie der Ebene der internen und externen Kommunikation und Kooperation. Diese Systematik wird derzeit in einer Arbeitshilfe »Interkulturelle Öffnung« in den fünf Arbeitsfeldern (Altenhilfe, Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Behindertenhilfe, Koordination Ehrenamt, Freiwilligendienste) erklärt. Jedes Arbeitsfeld hat fachspezifische Besonderheiten. Daher wurden die zuständigen Fach- und z. T. auch Führungskräfte aus dem Generalsekretariat, aus Landes- und Kreisverbänden sowie den Schwesternschaften im Rahmen von zweitägigen Workshops im Herbst 2012 an der Erarbeitung jeder einzelnen Arbeitshilfe beteiligt. Auf diese Weise ist nicht nur sehr viel praktisches Fachwissen in jede Arbeitshilfe eingeflossen, sondern es entstand auch Vernetzung. Die Fertigstellung der Arbeitshilfe ist für Herbst 2013 geplant, sie soll ab 2014 eine Breitenwirkung im Verband entfalten.

Website www.drk-ikoe.de

Die Website ist seit Kurzem im Netz und mit www.drk.de verlinkt. Sie befindet sich noch im Aufbau und hat zum Ziel, die Umsetzung der interkulturellen Öffnung als Querschnittsaufgabe durch Information und Austausch zu unterstützen. Sie informiert über relevante Vorhaben und Projekte im Verband und dient dem Austausch über erfolgversprechende Praxis. Der interne Bereich ist über ein einheitliches Passwort zugänglich. Beiträge interkultureller Praxis aus allen Arbeitsfeldern und Gemeinschaften sind hoch willkommen.

DRK-Konferenz vom 20.–22.09.2012 in Bayreuth: Interkulturelle Öffnung – konkret!

Die Konferenz zog eine vorläufige Bilanz über den Entwicklungsprozess zur und den aktuellen Stand der interkulturellen Öffnung im DRK und beendete auch die Qualifizierungsmaßnahme »Interkulturelle Handlungskompetenz – IKÖ-Manager/in in der Sozialwirtschaft« (IKÖ-MAN). Sie richtete sich an die Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahme, Fach- und Führungskräfte des DRK sowie interessierte haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende aller Arbeitsfelder des Verbandes.

An der Konferenz in Bayreuth haben insgesamt über 190 Personen (ehren- und hauptamtliche DRK-Mitarbeiter(innen) sowie Mitwirkende) teilgenommen und sich in 19 Workshops über Wege und Umsetzungsmöglichkeiten sowie über dabei gemachte Erfahrungen der interkulturellen Öffnung ausgetauscht. Die Workshops deckten eine große Bandbreite ab, wie und wo interkulturelle Öffnung stattfinden, implementiert werden und schließlich gelingen kann: Erstmalig ist es möglich gewesen, gute Praxisbeispiele aus der interkulturellen Arbeit in vielen Arbeitsfeldern (Kindertageseinrichtung, Familienhilfe, Pflege, Migrationarbeit, Ehrenamt, Rettungsdienst, Erste Hilfe, Öffentlichkeitsarbeit) im DRK einem ähnlich breit gefächerten Teilnehmerkreis vorzustellen. Für Neueinsteiger wurden Basiskenntnisse zur IKÖ vermittelt, »Antidiskriminierungsarbeit«, das »Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz« und »Kommunikation« als übergreifende Themen waren ebenfalls vertreten. Auch haben die Teilnehmenden erste Projekte, die eine interkulturelle Organisationsentwicklung (Beispiel: ein Seniorenzentrum in Baden-Württemberg) anstreben, kennenlernen und diskutieren können. Ein ebenfalls sehr wichtiges Thema war die erforderliche Verankerung von Maßnahmen zur interkulturellen Öffnung im Finanzbudget. Gemeinsam mit Mitgliedern von Migranten-/Migrantinnenorganisationen, mit denen das DRK bereits kooperiert, wurden die Chancen und Stolpersteine der konkreten Zusammenarbeit erörtert – und vieles andere mehr.

Referate, Vorträge und drei Talkrunden über »Erfolgreiche Ansätze Interkultureller Öffnung in der Verwaltung«, über den Status Quo in der bundesdeutschen Gesellschaft mit dem Titel »Interkulturelle Öffnung – alles klar – oder?« und über Erfahrungen mit interkultureller Öffnung in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung und im DRK regten die Teilnehmenden zu vielen Diskussionen und Gesprächen an.

10.3.6 Gute Praxisbeispiele zur interkulturellen Öffnung

In zahlreichen DRK-Landes- und Kreisverbänden wird die Umsetzung von IKÖ in Projekten mit verschiedenen Zielsetzungen und Ansätzen gestaltet. In den Kindertagesstätten des DRK ist Interkulturelle Öffnung seit Langem ein Thema. Elf von ihnen haben sich am 1999 gegründeten »Netzwerk Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich« des Landeszentrums für Zuwanderung in Nordrhein-Westfalen beteiligt. Dieses Netzwerk dient dem Informations- und Erfahrungsaustausch der Akteurinnen und Akteure, der Forschung und Politik. Dafür wurden in den KITAS regelmäßig Fortbildungen für die Mitarbeitenden angeboten, um die Bewertungskriterien, wie Menschen sind, offener zu

gestalten. Außerdem wurden Spiel- und Bildungskurse für die Familien entwickelt und Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund stärker einbezogen. Auch im Bereich der Jugendarbeit ist die interkulturelle Öffnung ein zentrales Thema. So bietet das Jugendrotkreuz des Kreisverbandes und Ortsvereins Paderborn geschlechterspezifische Freizeitgestaltung für Mädchen und Jungen an. Angesprochen werden weibliche und männliche Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und Nationalität sowie aus sozial benachteiligten Familien. Einmal in der Woche verbringen die Jugendlichen getrennt nach Geschlecht und Alter Zeit miteinander, nehmen Sport- und Spielangebote wahr oder machen gemeinsame Unternehmungen. Die Betreuer(innen) selbst haben einen Migrationshintergrund und bieten mit dem Projekt einen Ort für Auseinandersetzungen mit der eigenen Herkunft und der Vielfalt an Lebensentwürfen. Zudem wird über die verschiedenen Geschlechterrollen reflektiert, wenn die Jungen beispielsweise kochen oder die Mädchen sich handwerklich betätigen.

Die ethnische Vielfalt wird besonders in der Begegnungs- und Migrationsstätte in einer Seniorenwohnanlage des DRK-Kreisverbandes Neubrandenburg praktiziert. Dort gestalten die Seniorinnen und Senioren ihr Programm kulturenübergreifend selbst. So laden sie z. B: einmal im Monat die Besucher ein, um in der Kochgruppe »Kulinarische Weltenbummler« Gerichte aus aller Welt zuzubereiten und zu servieren. Auch andernorts wurden Angebote direkt für ältere Menschen entwickelt. Der Besuchsdienst in häuslicher Pflege des Landesverbandes Nordrhein zielt darauf ab, einen ehrenamtlichen und multikulturellen Besuchsdienst zu etablieren, der die Arbeit des ambulanten Pflegedienstes des DRK ergänzen soll. So sollen älteren Menschen der Kontakt nach außen erleichtert und pflegende Angehörige entlastet werden. Auch hier kommt eine Koordinatorin zum Einsatz. Sie gewinnt ehrenamtliche Mitarbeitende mit Migrationshintergrund und begleitet diese während ihres Besuchs. Das Angebot richtet sich aber auch besonders an die Hilfebedürftigen. Auch hier ist die Koordinatorin des Besuchsdienstes bemüht, die Angebote interkulturell für ältere Menschen mit Migrationshintergrund zu öffnen.

Im Bereich der Gesundheitsförderung wurde auch eine Vielzahl von IKÖ-Projekten ins Leben gerufen. Das Projekt »Gesundheitsförderung und HIV/AIDS-Prävention für Menschen aus Osteuropa« (GEMO) des Landesverbandes Badisches Rotes Kreuz hat bis heute 5.000 Teilnehmende und 330 Netzwerkpartner in den DRK-Kreisverbände Emmendingen, Freiburg, Konstanz und Waldshut gefunden. Ziel des Projektes ist die Sensibilisierung von Menschen mit Migrationshintergrund für das Thema HIV und AIDS. Langfristig sollen Multiplikatoren und Multiplikatorinnen gewonnen werden, die die Auseinandersetzung mit dem Thema weitertragen. Ein weiteres Projekt startete die Kölner DRK-Integrationsagentur Gesundheit. Sie entwickelte die Qualifizierungsmaßnahme »Interkulturelle Kompetenz für soziale und medizinische Berufe« für Rettungssanitäter(innen) und Behindertenbetreuer(innen). Unter den Teilnehmenden an dieser Sensibilisierungsmaßnahme waren auch Betreuer(innen) und Rettungssanitäter(innen) mit Migrationshintergrund.

10.3.7 Angestoßen: Die interkulturelle Öffnung des Bevölkerungs- und Katastrophenschutzes

Es ist erkennbar, dass es dem Deutschen Roten Kreuz in vielen Bereichen seiner Arbeit gelungen ist, die interkulturelle Öffnung anzustoßen und Lösungen zu suchen. Dabei ist der Umfang der interkulturellen Öffnung in den einzelnen Arbeitsgebieten bisher sehr unterschiedlich. Die meisten Projekte finden sich im sozialen und Wohlfahrtsbereich der DRK-Tätigkeiten. Der Katastrophen- bzw. Bevölkerungsschutz, als eine wesentliche Säule der Arbeit des DRK, wurde von der interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz bislang recht wenig tangiert. Dabei ist besonders in Notsituationen, wo schnelles Handeln gefragt ist, eine Sensibilität für kulturelle und sprachliche Hintergründe der Hilfebedürftigen von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund hat sich das DRK entschlossen, die interkulturelle Öffnung in diesem Bereich stärker zu forcieren.

So setzt sich unter anderem das Sachgebiet Sicherheitsforschung im Deutschen Roten Kreuz seit Oktober 2012 im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes »Professionelle Integration von freiwilligen Helfern in Krisenmanagement und Katastrophenschutz« (INKA) im besonderen Maß mit der Thematik auseinander. Zwar ist die Bereitschaft, sich zu engagieren, innerhalb der Bevölkerung sehr hoch, jedoch verändern sich die Anforderungen an das Ehrenamt aufgrund des gesellschaftlichen Wandels zunehmend. Unter der Leitung des DRK erarbeiten nun das Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement der Universität Stuttgart, das Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation in Stuttgart, das Institut für Psychologie der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald, das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement sowie die Berliner Feuerwehr wissenschaftlich und interdisziplinär neue Konzepte, um das Ehrenamt zu stärken und freiwillige Helfer im Katastrophenschutz bedarfsgerecht in die Bewältigung von Schadenslagen einzubinden. Dabei werden auch Fragestellungen der interkulturellen Öffnung innerhalb des Ehrenamtes im Bevölkerungsschutz aufgegriffen. Durch die Entwicklung neuer Anreiz- und Anerkennungssysteme soll das Ehrenamt im Bevölkerungsschutz wieder an Attraktivität gewinnen. Ziel ist es, die Qualifikationen und Kompetenzen der einzelnen Ehrenamtlichen zu kennen, um sie so zielgerichtet im Katastrophenfall einsetzen zu können. Gleichzeitig sollen neue Zielgruppen erschlossen werden: Migrantinnen/Migranten, Ältere und Frauen.

In Deutschland betrug laut Mikrozensus 2011 die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn 16 Mio. Ihr Anteil an der Bevölkerung lag damit 2011 bundesweit bei 19,5 %, und im Gegensatz zu anderen Bevölkerungsgruppen sinkt hier die Zahl der Erwerbsfähigen nicht. Zu den Personen mit Migrationshintergrund werden in Deutschland gezählt: »alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (Bundesministerium des Innern, 2011, S. 47).

Da die Menschen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt öfter männlich und jün-

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 404 23.01.14 11:27

ger sind und der Anteil der Kinder unter 5 Jahren sogar 34 % an der Gesamtbevölkerung in Deutschland beträgt, ist in dieser Bevölkerungsgruppe eine stabile demografische Entwicklung zu erwarten (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 8 ff.). Langfristig wird der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung steigen, weshalb auch hier die interkulturelle Öffnung des Ehrenamtes im Bevölkerungsschutz die Partizipation dieser Bevölkerungsteile erhöhen würde.

Innerhalb des Projektes beteiligen sich alle großen deutschen Hilfsorganisationen als assoziierte Partner. Zudem wurde ein Unternehmenszirkel gegründet, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln, wie das Ehrenamt mithilfe des Personalmanagements einfacher in den Berufsalltag integriert werden kann. Begleitend zum Projekt finden Workshops statt, um die assoziierten Partner und Unternehmen in die Entwicklungen des Projektes einzubeziehen, aber auch um sich mit Experten verschiedener Bereiche auszutauschen. Am Ende des Projektes sollen jeweils ein Leitfaden für Organisationen und ein Leitfaden für Unternehmen zur besseren Integration von Freiwilligen stehen. Ein langfristiges Ziel ist, dass das Ehrenamt im Katastrophenschutz, auch durch interkulturelle Öffnung, gesellschaftlich wieder an Anerkennung gewinnt und präsenter in der Gesellschaft ist.

10.3.8 Fazit

Die interkulturelle Öffnung im Deutschen Roten Kreuz ist im März 2009 vom DRK-Präsidium zu einem Schwerpunktthema erklärt worden. Auf allen Ebenen befasst sich der Verband damit und erarbeitet Lösungsansätze, um die interkulturelle Öffnung umzusetzen, sei es auf den oberen Ebenen durch die Entwicklung gemeinsamer Zielsetzungen und Standards oder vor Ort in den Landes- und Kreisverbänden in konkreten Projekten. Wichtiges Ziel dabei ist, die Arbeitsfelder im Deutschen Roten Kreuz und das Ehrenamt für Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv zu gestalten und Hemmschwellen aufseiten der Migrantinnen und Migranten, aber auch aufseiten der Organisation abzubauen. Im Bereich der sozialen Dienste und Wohlfahrtspflege ist das schon vielfach gelungen. In einem zentralen Aufgabengebiet des DRK, dem Katastrophen- und Bevölkerungsschutz, soll die interkulturelle Öffnung durch Projekte vorangetrieben werden.

Literatur

Behnisch, M. (2010). »Interkulturell im Ehrenamt aktiv« (2007–2010). Evaluationsbericht des DRK-Pilotprojektes. Frankfurt a. M.

Behnisch, M. (2011). Interkulturelle Öffnung braucht Engagement. Empfehlungen aus dem DRK- Pilotprojekt »Interkulturell im Ehrenamt aktiv«. In Deutsches Rotes Kreuz – Generalsekretariat (Hrsg.), Die Interkulturelle Öffnung im DRK (S. 22–25). Berlin.

Bräuerle, P. (2011). Ehrenamtliches und Freiwilliges Engagement. I In Deutsches Rotes Kreuz – Generalsekretariat (Hrsg.), Die Interkulturelle Öffnung im DRK (S. 63). Berlin.

Bundesministerium des Innern (2011). …..

Neumann, S. (2010). Öffentlichkeitsarbeit. In: DRK-Landesverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Interkulturelle

Öffnung des Ehrenamtes. Eine Handlungshilfe für DRK-Leitungskräfte in der Wohlfahrtsarbeit (S. 28–31). Münster.

Riederich, A. (2010). Vernetzung und Kooperation. In: DRK-Landesverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung des Ehrenamtes. Eine Handlungshilfe für DRK-Leitungskräfte in der Wohlfahrtsarbeit (S. 23–27). Münster.

Schulte, U. (2010). Personalentwicklung. In: DRK-Landesverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung des Ehrenamtes. Eine Handlungshilfe für DRK-Leitungskräfte in der Wohlfahrtsarbeit (S. 18–22). Münster.

Seiters, R. (2011), Vorwort zu Verbandsbroschüre »Die Interkulturelle Öffnung im DRK«. In Deutsches Rotes Kreuz – Generalsekretariat (Hrsg.), Die Interkulturelle Öffnung im DRK (S. 1–2). Berlin.

Statistisches Bundesamt (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2008 (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden.

Toxopéus, M. (2010). Verbesserte Orientierung auf Zugewanderte. In: DRK-Landesverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung des Ehrenamtes. Eine Handlungshilfe für DRK-Leitungskräfte in der Wohlfahrtsarbeit (S. 14–17). Münster.

Warneken, B. j., Buchegger, S. (Ill.) (2011). Meier. Müller. Shahadat. Migranten bei der Feuerwehr und dem Roten Kreuz. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

11

Interkulturelle Öffnung in der Beratung

Wer wagt selbst zu denken,
der wird auch selber handeln.

Bettina von Arnim

Chris Ludwig

11.1 Chancengerechte Beratung in gesellschaftlicher Vielfalt

Dieser Text nimmt die Beratung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in einer immer vielfältiger werdenden Gesellschaft und den Anforderungen, die diese Entwicklung an die beteiligten Menschen und die damit befassten Organisationen stellt, in den Blick. Chris Ludwig gibt einen Überblick über die Entstehungsgeschichte der derzeitigen Beratungslandschaft von der individuell gestalteten Ausländerberatung für Arbeitsmigranten/-migrantinnen seit den 1960er Jahren bis zu den aktuellen an knapper werdenden Ressourcen orientierten Netzwerk-Konzepten sowie den damit verbundenen Herausforderungen an Beratungsstellen und Berater(innen). In den Praxisbeispielen und methodischen Tools wird dieser Sachstand vertiefend aufgegriffen.

11.1.1 Einführung

»Integration ist ein wechselseitiger Prozess. Wir werden Angebote machen, die die Integration erleichtern. Von Menschen mit Migrationshintergrund erwarten wir, dass sie diese nutzen.« Dieses Zitat aus dem Koalitionsvertrag SPD – Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz 2011–2016 (2011, S. 77) spiegelt einen Anspruch und ein Dilemma, welchem die Beratungsarbeit, unabhängig ob ehrenamtlich, neben- oder hauptamtlich, in einer immer vielfältiger werdenden Gesellschaft im Alltag ständig begegnet. Es werden Angebote aus Erfahrungen und Erwartungshaltungen heraus konzipiert. Diese treffen in der Praxis auf davon abweichende, zum Teil sehr unterschiedlich geprägte Erfahrungen und Erwartungshaltungen. Allgemeines Ziel ist die Ermöglichung tatsächlicher Teilhabe und des Erwerbs gesellschaftlichen Orientierungswissens für Menschen mit familiärer Zuwanderungsgeschichte. Im besten Fall ergibt sich daraus ein Rahmen, um sich in der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft einrichten bzw. diese aktiv mitgestalten zu können. Bei einem guten Beratungsverlauf im Kontakt auf Augenhöhe gehen alle Beteiligten gestärkt und bereichert daraus hervor. Nicht immer jedoch ist das Ergebnis zielführend und befriedigend. Ausdruck findet dies in dem Anruf einer engagierten, mit Menschen unterschiedlichster Herkunft befassten Sozialpädagogin: »Was tun mit dem widerspenstigen Subjekt, wenn es die [Beratungs-]Angebote nicht oder nicht in der gewünschten Weise annimmt?«

Dieser Text soll deshalb unter anderem davon handeln, Angebote und die anbietenden Institutionen zu überprüfen und so zu gestalten, dass Vielfalt und Veränderungen in mehr als einer Richtung möglich werden.

Zur Erläuterung: Laut Statistischem Bundesamt wird als Mensch mit Migrationshintergrund *im engeren Sinn* im Mikrozensus gewertet, wer seit 1950 nach Deutschland zugewandert ist sowie alle im Inland mit fremder Staatsangehörigkeit Geborene und die hier geborenen Deutschen, die mit zumindest einem Elternteil im selben Haushalt leben, der zugewandert ist oder als Ausländer in Deutschland geboren wurde.

11.1.2 Thematische Ausrichtung

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit gewachsenen und erzeugten Erwartungen an Personen und Ergebnisse sowie mit unterschiedlichen Gestaltungsbedingungen und damit verbunden mit den in dieser vorhandenen Vielfalt gegebenen Möglichkeiten, Grenzen und Chancen von Beratungsarbeit. Diese findet jeweils im Kontext einer bestimmten Organisationsform statt, weshalb im Folgenden immer in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander sowohl die Ebene der interkulturellen Öffnungsprozesse in einer Organisation als auch die Praxisebene der Beratungsstelle bzw. der beratenden Personen betrachtet wird.

Interkulturelle Beratung wird in der Regel in betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen in Anspruch genommen als Vorbereitung für den Umgang mit Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern im In- oder Ausland oder als Marketinginstrument für den Absatz von Produkten, sogenanntes Ethno-Marketing. Dies ist sicher nützlich, um an deutschen und internationalen Märkten wirtschaftlich bestehen zu können, führt jedoch nicht zu einer gesellschaftlichen Öffnung in einer Einwanderungsgesellschaft, wie sie sich in Deutschland heute darstellt. Hierfür werden interkulturelle Öffnungsprozesse aller gesellschaftlicher Bereiche benötigt, die gleichberechtigte Zugänge zu allen Leistungen und Arbeitsfeldern ermöglichen.

Insbesondere in der Wohlfahrtspflege, die über ihre Angebote traditionell vielfältige Kontakte zu Zuwanderungsgruppierungen hat, sind diese interkulturellen Öffnungsprozesse in Bezug auf Arbeitskräftegewinnung und Angebotsdifferenzierung zugleich Zukunftssicherung und gesellschaftliche Aufgabe.

In sozialen Arbeitsfeldern, und nur von diesen soll in der Folge die Rede sein, wird üblicherweise unter Interkultureller Beratung ein Angebot für Migrantinnen und Migranten, durchgeführt von deutschen oder seltener muttersprachlichen Beraterinnen und Beratern, verstanden. Mehrheitlich sind es speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtete Angebote, die sich im Verlauf der Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben. Jedoch auch die Jobcenter der Arbeitsverwaltungen und Kommunen sowie themenspezifische, überwiegend wohlfahrtspflegerisch organisierte Einrichtungen weisen derlei Angebote auf. Anspruch ist, den Zugewanderten mithilfe von Beratung zu ermöglichen, sich in der deutschen Aufnahmegesellschaft besser einzufinden. Beispielhaft sei hierfür das Konzept des Paritätischen Gesamtverbandes zur Umsetzung des Programms »Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer« (MBE) in der Veröffentlichung »Wege zeigen – Perspektiven schaffen« genannt (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband, 2010).

In der gebotenen Kürze kann es sich in dem vorliegenden Beitrag nur um einen Aufriss der oben genannten Themenstellung handeln, er soll jedoch ermunternde Impulse geben, sich mit den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in der beruflichen Praxis zu beschäftigen. Zu Beginn sind einführende Überlegungen aus fast zwei Jahrzehnten praktischer Erfahrung in der Beratungsarbeit zusammengefasst. Diese sollen einstimmen auf die Ausführungen zu den Entwicklungen der Angebote und der verwendeten Beratungsansätze. Abschließend wird in einer Zusammenführung mit den aus der Praxis gewonnenen Hinweisen ein Rahmen möglicher zukünftiger Gestaltungen entwickelt.

11.1.3 Vorüberlegungen aus Praxiserfahrungen

Beratung als Berufsbild ist den Entwicklungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zuzuordnen. Individualisierung, persönliche und berufliche Unsicherheiten in der Lebensplanung und sich häufig daraus zwangsläufig ergebende Mobilität haben die traditionell aus dem familiären und seelsorgerischen Umfeld geleisteten Unterstützungsmöglichkeiten der Lebensbewältigung verändert. Europäische und internationale Wanderungsbewegungen haben dazu beigetragen, dass sich Menschen unterschiedlichster kultureller Prägung in Deutschland in schwierigen und belasteten Lebenslagen befinden und Rat, Bestätigung, neue Perspektiven und konkrete Hilfen benötigen. Sie haben häufig mehr als einen unmittelbaren, direkt zu versorgenden Informationsbedarf.

In der Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung »Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde« heißt es hierzu unter anderem: »In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verändern sich die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse schnell und tiefgreifend. Der Prozess der ‚Globalisierung' bringt eine hohe Mobilität von Menschen, Gütern und Kapital mit sich. Damit verändern sich nicht nur die Bedingungen für die Ausbildung von Sicherheitsgefühlen und -erwartungen, sondern auch die Grundlagen formeller und informeller sozialer Kontrolle. Vor allem verändern sich die Voraussetzungen für die Entstehung von Vertrauen in der Gesellschaft« (Albrecht, S. 227).

Es sind die multiplen Problemlagen, die sich im Verlauf von Gesprächen als ein Lebensumfeld auffächern, welches geprägt ist von vielfältigen Erfahrungen der gesellschaftlichen Ausgrenzung, Misserfolgserlebnissen und Chancenlosigkeit. Dies trifft nach bisherigen Erkenntnissen in besonderem Maß auf Menschen mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte zu, weshalb die für sie bereitgestellten Beratungsangebote der Schwerpunkt des vorliegenden Textes sind.

Wenn es in einem Beratungsprozess gelingt, ein zeitlich und atmosphärisch geeignetes Setting zu schaffen, stellt sich häufig heraus, dass es in der Herkunftsfamilie der zu Beratenden generationenübergreifend die oben genannten Erfahrungen gibt und/oder das Lebensumfeld diese als Kollektiverfahrungen gespeichert hat und Bewältigungsstrategien im Alltagshandeln verbal und in Handlungsmustern weitergegeben werden.

11.1.4 Der Weg von der Ausländerberatung zur Vielfalt in der Beratung

Die derzeitige fachliche Diskussion und der Sachstand in der Praxis der Beratungsarbeit von, für und mit Migrantinnen und Migranten erschließt sich unter anderem durch die verschiedenen Aspekte der Zuwanderungsgeschichte ab der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts nach Deutschland. Geprägt von wirtschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Interessen wurden die Zugewanderten unterschiedlich aufgenommen und ihr notwendiger Informationsbedarf versorgt. Aus dieser Entwicklung ergeben sich Aufschlüsse über Fragen der Finanzierung, die eng verbunden sind mit den Gestaltungs- und Rahmenbedingungen sowie den Akteurinnen und Akteuren der vorhandenen Angebote. Dies wiederum öffnet im besten Fall den Blick auf das eigene berufliche oder ehrenamtliche Umfeld mit seinen strukturellen Voraussetzungen, Einschränkungen und Möglichkeiten.

In seinem Buch »Deutschland Einwanderungsland« beschreibt Karl-Heinz Meier-Braun (2002, S. 11) die Anfänge wie folgt: »Bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts […] kümmerte sich die katholische Kirche und die Caritas um die Arbeitskräfte aus dem Ausland insbesondere um die Italiener. […] Dort erhielten die Arbeiter Rat und Auskunft in allen Fragen des Arbeitsrechts und der sozialen Fürsorge, dort wurden die Ausweispapiere geprüft und gegebenenfalls neu beschafft […].«

Diese Tradition der fürsorgenden Hilfe erhielt im Zuge der Arbeitsmigration in den 1950er und 60er Jahren eine neue Bedeutung mit festgeschriebenen Aufgaben. Aus der ursprünglich freiwillig gewählten Arbeit der (kirchlichen) Wohlfahrtspflege wurde ein gesetzlicher Auftrag zur Gastarbeiter-Beratung, wobei die zugewanderten Nationalitäten auf die Wohlfahrtsverbände aufgeteilt wurden. Der Auftrag war umfassend, alle Sorgen und Nöte des alltäglichen Lebens und der Familie hatten in dieser Beratung ihren Platz. Es wurden zum Teil muttersprachliche Mitarbeitende, im Ausgangsberuf häufig keine Fachkräfte der sozialen Arbeit, eingestellt. Alle Fragestellungen, die Ausländer betrafen und insbesondere da, wo es sprachliche Hürden und Verständigungsprobleme gab, wurden an die Mitarbeitenden der Ausländerberatung delegiert. Meist waren diese dann allein gelassen mit der Fülle der Anfragen und häufig überfordert. Mit dem verstärkten Zuzug von Fluchtmigrantinnen und -migranten seit den 1980er Jahren wurden zusätzlich aufenthalts- und asylrechtliche, also juristische Fragestellungen Teil der Beratung in den sogenannten Ausländerberatungsstellen.

Die Institution oder der Träger jedoch waren in ihren sonstigen Angeboten, wenn überhaupt, wenig mit Migrantinnen und Migranten befasst. Es bildete sich bei den Wohlfahrtsverbänden ein immer differenzierteres Angebot an Fachberatungsstellen für unterschiedliche Problemlagen heraus wie Sucht-, Lebens-, Erziehungs-, Schuldner- oder Partnerschaftsberatung, welche jedoch unterproportional von den Zugewanderten in Anspruch genommen wurden und werden. Hier gibt es noch Handlungsbedarfe bezüglich interkultureller Öffnungsprozesse sowohl in der Organisations- als auch Qualitätsentwicklung. Diese sollten in der Folge in der Angebotsentwicklung und Personalakquise und -entwicklung zu deutlichen Veränderungen auf der Nachfrageseite führen (siehe hierzu auch

die angefügten Best-Practice-Beispiele 13.7). Voraussetzung hierfür sind angemessene Entwicklungsräume für Teams und die Gesamtorganisation.

Die oben aufgeführten Einschränkungen der Zugänge sind einer der Gründe, weshalb sich in der Zwischenzeit eine neue Szene der Beratungsarbeit etabliert hat. Freie Träger sowie Vereine, auch aus Gruppen der migrantischen Bevölkerung insbesondere der ehemaligen Gastarbeiternationalitäten gegründet, berieten Menschen in allen Fragen der Lebensführung und des sich ständig verändernden Aufenthaltsrechts. Getragen wird diese Arbeit bis heute aus vielfältigen Quellen: sowohl haupt- als auch ehrenamtlich und unterschiedlich finanziert: von privaten Spenden bis zur Europäischen Union. Somit ergibt sich auch in der Ausgestaltung der Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten eine starke Ausdifferenzierung, die zum Teil an Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten ausgerichtet sind.

Im Zuge des neuen Zuwanderungsrechtes, welches am 01.01.2005 in Kraft trat, wurde die ehemalige Gastarbeiter-/Ausländerberatung (die über Bundesmittel von den Ländern organisiert wurde) eingestellt zugunsten einer bundeseinheitlichen Migrationserstberatung (MEB). Ursprünglich war dieses Konzept für die ersten drei Jahre nach der Zuwanderung vorgesehen, ab 2009 wurde es umbenannt in Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE). Die Migrationsberatung erhielt den weitergehenden Auftrag, auch eine nachholende Integration von länger in Deutschland lebenden zugewanderten Menschen beratend zu unterstützen und über Jugendmigrationsdienste (JMD) Angebote für Migrantinnen und Migranten bis 27 Jahre zu unterbreiten.

Diese Beratungsangebote werden gefördert durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem Bundesjugendplan. Den Wohlfahrtsverbänden der Liga (Zusammenschluss der großen, bundesweit tätigen Verbände der Freien Wohlfahrtspflege) wurde die Organisation der Angebote übertragen. Die einzelnen Bundesländer haben den Wegfall der ursprünglichen Förderung durch den Bund nach 2004 zum Teil mit eigenen Mitteln aufgefangen, auch um zu verhindern, dass die etablierten Beratungsstellen zugunsten neuer Angebote aufgegeben werden. So existieren z. B. in Rheinland-Pfalz bundes- und landesgeförderte Migrationsfachdienste nebeneinander und ergänzen sich bei guten lokalen Voraussetzungen.

Die Kenntnis dieser Gemengelage ist eine notwendige Voraussetzung dafür, sich neuen konzeptionellen Anforderungen stellen zu können. Sozialraumbezug mit einer Beratung, die sich an den im Umfeld vorhandenen Ressourcen orientiert, sowie die Zusammenarbeit und Unterstützung interkultureller Öffnungsprozesse von Fachberatungsstellen aller Ausrichtungen und Behörden gehören dazu. In Nordrhein-Westfalen heißen diese Dienste mittlerweile Integrationsagenturen, um darzustellen, dass der Bruch mit der überwiegend sehr individuell gestalteten Ausländerberatung hin zu einer neuen Aufgabenstellung der vernetzten Arbeit gemeinsam mit spezialisierten Fachberatungsstellen sowie Migrantenselbstorganisationen (MSO) vollzogen wurde.

11.1.5 Beratungskonzepte

Ähnlich wie in den Angeboten zur Beratung und Betreuung von Zugewanderten und ihren Familien gibt es in der gesamten ehrenamtlichen und professionellen Beratungsarbeit vielfältige Entwicklungen und Ansätze nebeneinander: »Seit nunmehr drei Jahrzehnten halten wir Lehrveranstaltungen über Beratungstheorien und noch immer sind wir erstaunt darüber, wie immer wieder neue Theorien kreiert werden, eine Weile im Mittelpunkt des Interesses stehen und dann wieder in die Bedeutungslosigkeit absinken« (Ertelt u. Schultz, 2011, S. 1). Das allein gültige Beratungskonzept gibt es nicht und kann es nicht geben. Je nach Ausgangslage, Fragestellung sowie Persönlichkeit und fachlicher Ausrichtung der Beraterinnen und Berater sowie deren Einbindung in die jeweilige Institution werden bewusst und unbewusst Arbeits- und Kommunikationsstile und Herangehensweisen herausgebildet.

Es lassen sich jedoch Beratungshaltungen zuordnen, die entweder eher ursachenorientiert oder lösungsorientiert ausgerichtet sind und mehr oder weniger Vertrauen in die Ressourcen und Lösungskompetenzen ihrer Klientinnen und Klienten, auch Patientinnen/Patienten oder Kundinnen/Kunden genannt, setzen. Unterschiedlich wird auch die Frage der Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes, des eigenen organisatorischen und institutionellen Systems und der persönlichen Anteile der Beratenden im Beratungsverlauf beantwortet.

In ihrem integrativen Modell, der informationsstrukturellen Methodik (ISM) für Beratungsfachkräfte in berufsbezogenen Beratungssystemen nennen Ertelt und Schulz (2011, S. 304) fünf (idealtypische) Schritte eines Entscheidungsprozesses als Anregung für das Training der Beratungsfertigkeiten:
- Problemdefinition und Setzen von Zielen,
- Entwicklung von Alternativen,
- Gewichtung der Alternativen,
- Entschluss und persönliche Festlegung auf eine Alternative,
- Vorbereitung auf eine mögliche Enttäuschung in der Nachentscheidungsphase.

Sie bezeichnen als wichtigste Aufgabe das Herstellen von Transparenz. »Nur wenn der Klient zu jedem Zeitpunkt, besonders jedoch in der diagnostischen Phase, die Beratung ›versteht‹, kann er selbstverantwortlich mitarbeiten, korrigieren und lernen« (S. 305).

Im interkulturellen Kontext ist die Fallreflexion in der Nachbereitung, insbesondere die Selbstreflexion, ein wichtiger fachlicher Anspruch an die Berater(innen), die folgende Themen umfassen sollte (Keuk, Ghaderi, Joksimovic u. David, 2010, S. 344):
- »Beobachte ich bei mir, dass sich Unsicherheiten in transkulturellen Situationen/Begegnungen mit fremd erscheinenden Menschen verstärken? Oder wird der Umgang leichter?«
- »Wann beobachte ich bei mir Irritationen? Welche Situationen im Kontakt mit fremd erscheinenden Menschen verursachen bei mir Gefühle von Ärger oder Verunsicherung?«

– »Ist mir klar geworden, was meine eigene sozio-kulturelle Eingebundenheit ausmacht? Wird meine sozio-kulturelle Zugehörigkeit für mich fassbar?«

Die sicher schwierigste Komponente in der Interkulturellen Beratung ist die Begegnung und Auseinandersetzung mit direkten und indirekten Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus. Diese Dimension erschließt sich häufig erst über die Beschäftigung mit eigenen Stereotypen, siehe obige Fragen zur Selbstreflexion, und einer Analyse der Praktiken und Regeln der den Rahmen gebenden Institution. Im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse können diese Zusammenhänge aufgezeigt und bearbeitet werden.

Zu der Qualität von Beratung und der grundsätzlichen Methoden gibt es vielfältige Angebote in der Literatur und im Internet (s. http://www.beratungsqualitaet.net, Sachstand 11.11.2012, z. B. »Qualitätsmerkmale guter Beratung«, »Gemeinsames Beratungsverständnis«; zu Methodenpools im Netz s. Literatur). Diese Modelle und Methoden finden sich in allen Beratungszusammenhängen, auch der Interkulturellen Beratung, in unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen.

In Veröffentlichungen und in der Praxis gibt es einen weiteren wichtigen Gesichts- und Streitpunkt der Interkulturellen Beratung: Es gibt sowohl Ansätze für eine stark auf eine Herkunftskultur bezogene Orientierung sowie deren grundsätzliche Ablehnung, beides wird als hilfreich bezeichnet und praktiziert. Ein Vertreter der Erstgenannten ist der Beratungspraktiker und Autor Benjamin Bulgay mit Ko-Autorin Reimann-Höhn: In dem Buch »Tee oder Mokka«, das z. B. Tipps und Handlungsanweisungen für den Umgang mit traditionell muslimisch geprägten türkischen und arabischen Familien gibt, wird herausgestellt: »Angebotenes darf auf keinen Fall abgelehnt werden. Wird ein Gast zum Tee, Mokka, Gebäck oder einer Hauptmahlzeit eingeladen, muss er auch kosten. Es gilt als große Beleidigung, wenn der Gast das Essen nicht einmal probiert« (Bulgay u. Reimann-Höhn, 2011, S. 64). Eine grundsätzlich eher ablehnende Haltung der Kulturalisierung von Beratungsangeboten wird von Angela Kühner in der Veröffentlichung »Beratung in der Migrationsgesellschaft« vertreten. »Ein Text zu interkultureller Beratung bedient unweigerlich die irreführende Vorstellung, dass wir es in der Migrationsgesellschaft vor allem mit kulturellen Problemen zu tun haben« (Kühner 2010, S. 3, Spalte 3).

Weiterhin wird der Einsatz von muttersprachlichen Fachkräften als theoretischer und praktischer Arbeitsansatz unterschiedlich bewertet. Manchen gilt er als Königsweg der erfolgreichen Interkulturellen Beratung, um tatsächlichen oder scheinbaren kulturspezifischen Fragestellungen gerecht zu werden, andere thematisieren Loyalitätskonflikte und kritisieren kulturelle Zuschreibungen wie »Nur die können die verstehen«. Eine Veröffentlichung des bundesweiten Netzwerkes IQ »Diversityteams« hat dies im Rahmen von Teamentwicklungen aufgegriffen (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz, 2007, S. 15). Ein Aspekt hierbei ist die Erfahrung aus der Ausländerarbeit der Gastarbeiterberatung, in der den muttersprachlichen Kräften die Verantwortung für gelingende Integrationsprozesse überlassen wurde und die übrigen Beraterinnen und Berater sowie die Institution aus dem Blick fielen. Da ein Großteil dieser ersten Generation von Mitarbeitenden

in der Beratungsarbeit mittlerweile im Ruhestand ist, ergeben sich daraus neue Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung.

11.1.6 Beratung, Netzwerke und Rahmenbedingungen

Wie bereits ausgeführt hat sich der Anspruch an Migrationsfachberatung verändert hin zu mehr Einbindung und Netzwerkarbeit. Dies bedingt Kenntnisse der vorhandenen kommunalen Infrastruktur und eine erhöhte Fachlichkeit aller Beteiligten für migrationsspezifische Fragen. Durch neue Anforderungen an das vorhandene Beratungspersonal verringert sich das Zeitbudget für die individuelle Beratung. Dies bedeutet, dass es – außer z. B. bei aufenthaltsrechtlichen Fragen – immer häufiger zu Verweis- und Überleitungsberatung in entsprechende Fachberatungen kommt.

Die Konzeption der durch das Land geförderten Migrationsfachdienste in Rheinland-Pfalz, abgestimmt in der Liga der Wohlfahrtsverbände mit dem zuständigen Fachministerium, trägt dem Anspruch erhöhter Fachlichkeit Rechnung:

»Insbesondere sollen sie im Sinne von *Integrationsmanagement*

[…] Einrichtungen und Institutionen der sozialen Infrastruktur dabei unterstützen, die Dienstleistungen für Zugewanderte zu öffnen und zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln.

[…] in Gebieten mit sozialen Problemlagen die Eigeninitiative von Vereinen und Organisationen fördern und unterstützen, d. h., Migrantenorganisationen bei der Durchführung eigener Angebote zu unterstützen, zwischen Einrichtungen, Behörden und sonstigen Institutionen der Gesellschaft und Organisationen und Vereinen von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu vermitteln und eine Zusammenarbeit anzustoßen und zu begleiten.

[…] Diskriminierungsphänomene auf alltagsweltlicher, institutioneller, politischer und rechtlicher Ebene aktiv bekämpfen, kritisch thematisieren, Diskriminierungstatbestände dokumentieren/öffentlich machen und für gerechtere Verhältnisse eintreten (### …QUELLE..###)«

Die bisherige Tradition der Ausländer-/Migrationsberatungsstellen erforderte bei den Mitarbeitenden und den sie beschäftigenden Institutionen Zeit für Prozesse der Lösung von eher an der Person orientierten Problemlagen. Hinzu kommen vonseiten der Zuwanderungsgruppen in unterschiedlichem Maß die Unkenntnis über Strukturen und Zusammenhänge der sozialen Arbeit in Deutschland und eine Scheu, überhaupt eine Beratungsstelle aufzusuchen und sich im schlimmsten Fall vermeintlich dem Staat zu offenbaren. Wenn dann Verständigungshürden und ausgrenzende Erfahrungen hinzukommen, werden nach bisherigen Beobachtungen die Ratsuchenden versuchen, die bekannten Anlaufstellen weiterhin für all ihre Fragestellungen zu nutzen. Als Konsequenz kommen sie häufig nicht bei den Angeboten von Facheinrichtungen an.

Um dieser historisch gewachsenen Beratungsfalle zu entkommen, sind Qualitätsanforderungen an Beratungsangebote im Verlauf interkultureller Öffnungsprozesse zu formulieren. Hierzu gehören die Identifikation von Prozessketten und die Verweisberatung

in themenbezogene Facheinrichtungen. Diese ist im Übrigen mittlerweile eine Forderung öffentlich finanzierender Stellen von Beratungsangeboten. Die oben für Beratungsansätze angegebenen fünf idealtypischen Schritte eines Entscheidungsprozesses, die geforderte Transparenz im Verfahren und die Selbstreflexion sind nach Ansicht von Praktiker(innen) notwendige Verfahrensbestandteile eines Beratungsangebotes im Rahmen interkulturell geöffneter Organisationen.

11.1.7 Zukünftige Herausforderungen

Um dies zu erreichen, genügt es nach Ansicht der auf die Beratung von Migrantinnen und Migranten spezialisierten Fachkräfte nicht, interkulturelle Öffnungsprozesse der vorhandenen Facheinrichtungen wie Sucht-, Arbeits-, Erziehungs-, Schuldner- und Partnerschaftsberatung zu fordern. Wenn zu dem vordergründig kultur- bzw. migrationsspezifischen Beratungsthema, eingeordnet in der Integrationsberatung, Fragen zu Arbeitsmarkt, Behinderung, Alter und Geschlechterrollen hinzukommen, wird die Beratungssituation schnell unübersichtlich. Der weitergehende Anspruch, insbesondere auch im Hinblick auf demografische Entwicklungen, ist die Erweiterung der Beratungsansätze aller Angebote, ausgerichtet an der Vielfalt in der Gesellschaft.

Aus diesem Grund erscheint es grundsätzlich hilfreich, wann immer es möglich ist, über den fachlichen Zusammenhang der Beratung von Migrantinnen und Migranten hinauszugehen. Hierbei kann sich im besten Fall ein für alle Beratungszusammenhänge hilfreicher offenerer Blick auf die Gesamtsituation ergeben, der auch die eigene Beteiligung der Beratenden und deren Auftrag einschließt.

Der Erfolg einer Beratung, also der Eintritt einer Einstellung- und/oder Verhaltensänderung, verbunden mit einer Verbesserung der Lebensqualität in Bezug zur Ausgangslage der Beratenen, hängt von vielerlei Faktoren ab. Was letztlich im Einzelfall maßgeblich ist – die Veränderungsbereitschaft der zu Beratenden und die Empathiefähigkeit der Beratenden vorausgesetzt – ist noch zu erforschen. Ist es die entstandene persönliche Nähe zu einer muttersprachlichen Fachkraft, die Zeit, die ein ehrenamtlich Tätiger mitbringen konnte, das Faktenwissen und der damit verbundene Informationsgewinn, die verwendete Kommunikations- und Beratungsmethode, das Setting und die Reaktion des Umfeldes, eine Verbesserung des Arbeitsmarktes – es kann nur eine Mischung aus fördernden Faktoren sein, die Beratung erfolgreich macht. Inwieweit dies in entsprechende Beratungskonzepte im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse einfließen kann und muss, ist in der Praxis mit begleitender Forschung und in den jeweilige Arbeitszusammenhängen zu entwickeln und fortzuschreiben.

Nicht sehr oft thematisiert wird in diesem Arbeitszusammenhang sowohl, dass die Beteiligten mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Zugängen und Ressourcen ausgestattet sind, als auch, dass Beratung nicht immer in einem freiwilligen, sondern auch in verbindlich vorgegebenen Zusammenhängen wie unter anderem bei Arbeitslosigkeit, Bedürftigkeit und Straffälligkeit geschieht. Diese Asymmetrie, auch in der Deutungshoheit darü-

ber, was ein Problem darstellt, z. B. welche Erziehungsform angemessen ist, und wie es zukünftig zu handhaben ist, ist damit Bestandteil des Settings und birgt in sich die Gefahr, zu behandelnde Themen und Widerstände als kulturelle Unterscheidung wahrzunehmen.

Es ist sicher eine der größten Herausforderungen in der Beratungsarbeit, zeitliche und/ oder thematische Grenzen zu ziehen, auch um nicht als Person völlig vereinnahmt zu werden. Bei einer Überleitung in weitere Beratungssysteme ist es sinnvoll, zu prüfen, ob die Personen und Institutionen in der Lage sind, die Fragestellungen in der gewünschten Haltung fortzuführen. Im Kontakt und Austausch ergeben sich jedoch neue Möglichkeiten und Ressourcen einer ganzheitlichen Beratung mit Verweisberatung und guten Übergängen in andere Fachlichkeiten.

In der Beratung der Jobcenter für SGB-II-Empfängerinnen und -Empfänger hat sich dies in dem Konzept des Fallmanagements niedergeschlagen und könnte bei entsprechenden zeitlichen Ressourcen zu guten Ergebnissen führen. Hier sind bei gelingenden Kooperationen vor Ort Chancen der Aufgabenteilung gegeben. In der Stadt Ludwigshafen/ Rhein ist aus diesem Anspruch als ein gelungenes Beispiel eine gemeinsame rechtskreisübergreifende Beratungsstelle der Arbeitsagentur und des Jobcenters der »ServicePoint Migration/SePoM« entstanden.

Je mehr sich der Blick weitet, desto stärker kann sich Beratung an sozialen Wirklichkeiten orientieren, Migrationserfahrung ist eine davon. Ob sie wirklich die prägendste ist, stellt sich erst im Beratungsverlauf heraus.

Und ob sich neue Arbeitsansätze in der Beratung bewähren, wird sich an gewandelten Wanderungsbewegungen und Herausforderungen messen lassen müssen. Auf der einen Seite gibt es die gewollte Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus europäischen und außereuropäischen Ländern. Hier sind schnelle Integration (samt Sprachförderung) in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft erwünscht, Stichwort »Willkommenskultur«. Zeitgleich gibt es als Armuts- und Verfolgungsmigration zunehmend Wanderungsbewegungen aus Süd-Ost-Europa, sowohl aus EU-Staaten als auch Nicht-EU-Staaten. Dies stellt die aufnehmende deutsche Gesellschaft, interessanterweise zum Teil in gemeinsamem Interesse mit »alteingesessenen Zuwanderern«, vor neue Anforderungen. Insbesondere Neuzuwanderer/-zuwanderinnen aus den neuen EU-Staaten, die sich in den klassischen Wohnquartieren der migrantischen Bevölkerung in Großstädten sammeln, stoßen sowohl bei der dort seit Jahrzehnten lebenden Bevölkerung als auch den dort praktizierenden Beratungsangeboten auf Vorbehalte und begrenzte Kapazitäten. Es gibt auch hierfür keine einfachen Lösungen und der Beratungsbedarf liegt nicht nur bei den Neuankömmlingen, sondern auch bei den Fachkräften der sozialen Arbeit, den Institutionen und der Politik.

Hiermit schließt sich ein Kreis zu der Ausländerberatung seit Beginn der 1960er Jahre, wieder geht es um Arbeit, familiäre Notlagen und gesellschaftliches Ankommen und es gilt, die alten Fehler, wenn möglich, nicht zu wiederholen.

Literatur

Albrecht, H.-J. Innere Sicherheit und Veränderungen in Systemen sozialer Kontrolle. In: Hradil, S. (Hrsg.) (2012). Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1260). Bonn.

Bulgay, B., Reimann-Höhn, U. (2011). Tee oder Mokka? 7 goldene Verhaltenstipps aus der Praxis für den Umgang mit patriarchalischen, religiösen Migrantenfamilien. Wiesbaden: DERS-Verlag.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband (2010). Wege zeigen – Perspektiven schaffen. Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) im Paritätischen – Gelingende Integration vor Ort.. http://www.migration.paritaet.org/index.php?id=1966 (30.10.2013)

Ertelt, B., Schulz, W. (2011). Handbuch Beratungskompetenz (3. Aufl.). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

http://www.coaching-informationen.de/tools-und-methodiken.html (30.10.2013)

http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm (30.10.2013)

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (2007): DiversiTeams, Erfahrungen und Empfehlungen aus der Arbeit in interkulturell zusammengesetzten Teams Mainz. http://netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/03_Diversity_Management/2007_DiversiTeams.pdf (30.10.2013)

Keuk, E. van, Ghaderi, C., Joksimovic, L., David, D. (Hrsg.) (2010). Diversity. Stuttgart: Kohlhammer.

Koalitionsvertrag SPD – Bündnis 90/Die grünen Rheinland-Pfalz. http://gruene-rlp.de/userspace/RP/lv_rlp/pdfs/gruene_dokumente/Koalitionsvertrag.pdf

Kühner, A. (2010). Beratung in der Migrationsgesellschaft. Zwischen Dramatisierung und Anerkennung von Differenz. Kassel: Kassel University Press.

Meier-Braun, K.-H. (2002). Deutschland, Einwanderungsland (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Talibe Süzen

11.2 Interkulturelle Öffnungsprozesse in der Suchtberatung gestalten

Die Autorin Tailbe Süzen geht in ihrem Beitrag von der Annahme aus, dass Einwanderinnen und Einwanderern der Zugang zu Angeboten der Suchthilfe strukturell erschwert wird. Die strukturellen Barrieren lassen sich hauptsächlich auf drei Ursachenkomplexe zurückführen: Kommunikationsprobleme, Informationsdefizite und Angst vor Institutionen seitens der Betroffenen mit Migrationshintergrund. Diese Ängste und Probleme stellen zusammen meist eine schwer überwindbare Barriere dar, so dass Einwanderinnen und Einwanderer nur eingeschränkt die Angebote in Anspruch nehmen. Die prioritäre Aufgabe des Suchthilfesystems lautet daher, Zugangsbarrieren zu analysieren und sie systematisch abzubauen, um die adäquate Versorgung für diese Menschen sicherstellen zu können.

11.2.1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um interkulturelle Öffnungsprozesse der Suchthilfe. Zunächst skizziere ich die Ausgangslage der Einwanderinnen und Einwanderer in Deutschland hinsichtlich ihrer sozialen Lage. Für die Darstellung interkultureller Öffnungsprozesse werden neben einer kurzen Einführung in die Thematik zwei Ansätze aus dem Modellprojekt »Umsetzung und Ausbau interkultureller Öffnung der Suchtberatungsstellen« herangezogen. Mithilfe der beiden Ansätze wird die Umsetzung interkultureller Öffnung exemplarisch dargestellt. Der Beitrag schließt dann mit einigen Fragen als Anregung für die interkulturelle Praxis.

Nach den aktuellsten Daten des Statistischen Bundesamtes (2012) sind 19,3 % der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Einwanderinnen und Einwanderer. Das heißt, dass rund 15,7 Millionen der insgesamt 81,7 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Von den Personen mit Migrationshintergrund insgesamt hat mit 45 % nur knapp die Hälfte einen Ausländerstatus. Bedingt durch die Optionsregelung aus dem Jahr 2000 wird sich der Ausländeranteil zukünftig weiter verringern, da viele der in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten.

Die Lebenslagen innerhalb der Migrantenbevölkerung sind sehr unterschiedlich. Die Lebenswelten und -orientierungen unterscheiden sich nicht nur voneinander nach Herkunftsland, Nation und Religion, sondern auch nach den Teilhabe- und Teilnahmechan-

cen an gesellschaftlichen Ressourcen. Diese Tatsache wird z. B. durch die repräsentative Studie des Heidelberger Instituts Sinus Sociovision (2007) festgestellt. Sie konstatiert, dass die allochthone Bevölkerung in Deutschland so unterschiedlich und facettenreich ist wie die autochthone. Die Migrantenbevölkerung wird in dieser Studie in acht Milieus gruppiert. Diese setzen sich aus Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, Religionen und Herkunftskulturen zusammen. Was sie verbindet, sind ähnliche soziale Lagen, ähnliche Denkweisen und ähnliche Lebensstile. Bestimmend sind für die Unterschiede auch der Aufenthaltsstatus bzw. die Aufenthaltsdauer und die eigene Migrationserfahrung. Auffallend ist: Keines der acht Milieus wird von nur einer Herkunftsgruppe bestimmt (Sinus Sociovision, 2007). Das heißt, dass der Kollektivbegriff »Migrant« oder »Migrationshintergrund« in erster Linie eine erste Orientierung anbietet, in sich längerfristig aber die Gefahr birgt, Unterschiede innerhalb der allochthonen Bevölkerung bzw. die unterschiedlichen Migrationserfahrungen der Einzelnen zu verwischen.

Konzentrieren wir uns auf die soziale Lage der Migrantenbevölkerung, so lässt sich feststellen, dass laut aktuellem Bildungsbericht der Bundesregierung (2012) Kinder von Familien mit Migrationshintergrund 15-prozentig häufiger von einer sozialen Risikolage betroffen sind als der Durchschnitt in Deutschland. Im Bericht wird darauf hingewiesen, dass ein Migrationshintergrund an sich keinesfalls als Risikolage zu begreifen sei, es stelle vielmehr einen Risikofaktor dar, weil Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor struktureller Benachteiligung ausgesetzt sind.

Auch die aktuelle Erhebung der AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinder- und Jugendarmut (2012) konstatiert, dass Familien mit Migrationshintergrund kaum über das Niveau des prekären Wohlstandes hinauskommen. Diese Studie umfasst Informationen über 449 Jugendliche im Alter 16 und 17 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Laut der Studie leben 38 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (deutsche Jugendliche dagegen mit 18 %) in armen, 44 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (deutsche 34 %) in prekären Verhältnissen und nur 18 % der Familien mit Migrationshintergrund (jede vierte deutsche Familie) befindet sich im unteren bzw. oberen Durchschnitt. Die Studie bestätigt zwar nicht den direkten Zusammenhang zwischen Armut und Migrationshintergrund, jedoch konstatiert sie, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weit häufiger von Armut betroffen sind als ihre deutschen Altersgenossen (S. 64). In diesem Kontext erhärtet die Studie noch einmal, dass prekäre Lebenslagen von Familien auch negative Folgen für das Aufwachsen junger Menschen mit sich bringen (Boos-Nünning, 2011; Roth u. Terhart, 2008, S. 7). Aktuelle Untersuchungen und Beobachtungen zeigen bspw. die steigende Tendenz der spielsüchtigen jungen Männer mit Migrationshintergrund (Tuncay, 2010). Demnach könnte dieses Verhalten mit sozialen Benachteiligungen eng verknüpft sein, wie hohe Arbeitslosigkeit, Lebensbedingungen in sozialschwachen Sozialräumen, Bildungsbenachteiligung, Armut etc.

Fazit: Auch nach über 50 Jahren Migration leben Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland unter ungünstigen wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen: Mangelnde Bildung, fehlende Partizipationschancen, Armut, institutionelle Diskriminierung etc. erschweren den Zugang zu bestehenden gesellschaftlichen Ressourcen.

11.2.2 Suchtverhalten bei Migrantinnen und Migranten

Migration kann eine Chance, aber auch ein kritisches Lebensereignis darstellen. Sie kann Chancen und Risiken nicht nur in ökonomischer Hinsicht, sondern auch in gesundheitlicher Hinsicht beinhalten. In diesem Kontext können die Migrationsbedingungen zu erhöhten gesundheitlichen Belastungen führen, zugleich kann der Migrationshintergrund aber auch die Chancen auf eine adäquate Versorgung einschränken, etwa aufgrund fehlender Information über das Hilfesystem im Migrationsland, mangelnder Kommunikationsfähigkeit, fehlender Deutschkenntnisse etc. (Süzen, 2008).

Leider ist die Datenlage im Bereich der Suchterkrankungen sehr mangelhaft. Es existieren keine verlässlichen epidemiologischen Daten, die dazu verhelfen könnten, den tatsächlichen Bedarf an migrationssensiblen Angeboten in der Suchthilfe zu identifizieren sowie bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln (Salman, Tuna, u. Lessing, 1999, S. 11; Süzen, 2008). Einige wenige repräsentative Untersuchungen zeigen, dass die Suchtmittelabhängigkeit bzw. der Konsum von legalen und nicht legalen Stoffen dem der einheimischen deutschen Jugendlichen entspricht und von ähnlichen sozialen Faktoren abhängig ist. Diese Studien weisen gleichzeitig auf den deutlich geringeren Alkoholgebrauch von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund hin, die Religionszughörigkeit könnte hierfür einen Indikator bilden (Boos-Nünning, 2011, S. 48). Der erste Kontakt mit Drogen und der regelmäßiger Konsum bei Betroffenen mit Migrationshintergrund beginnt allerdings später als bei der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Auch der erste Kontakt mit dem Suchthilfesystem beginnt erheblich später als bei Betroffenen ohne Migrationshintergrund (Rüdiger, 2009). Boos-Nünning (2011) weist darauf hin, dass es den Eltern von betroffenen Jugendlichen in Krisensituationen an kompetenter Hilfe fehlt. Sie schlussfolgert, dass die Einrichtungen der Suchthilfe nicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgerichtet. sind, weder im Bereich der Prävention noch in der Beratung und Therapie (S. 48).

11.2.3 Zugangbarrieren zur Suchthilfe

Menschen mit Migrationshintergrund wird der Zugang zu Angeboten des Suchthilfesystems strukturell erschwert, so konstatiert z. B. Boos-Nünning (2011, S. 48) zu Recht, dass das in Deutschland vorhandene und relativ gut ausgebaute Hilfesystem diese Familien kaum erreicht und deshalb zu reformieren ist. Die strukturellen Barrieren lassen sich hauptsächlich auf drei Ursachenkomplexe zurückführen:

- Kommunikationsprobleme,
- Informationsdefizite,
- Angst vor aufenthaltsrechtlichen Sanktionen.

Süchtige oder abhängige Menschen können im »Extremfall von Ausweisung bedroht [werden], wenn sie die Anonymität verlassen und sich einer Entgiftung und später einer Therapieeinrichtung und Rehabilitation unterziehen möchten« (Salman et al., 1999, S. 13).

Nach geltendem Ausländerrecht können Ausländer(innen) aus verschiedensten Gründen ausgewiesen werden. Liegt beispielsweise ein rechtskräftiges Urteil zu einer Freiheits- oder Jugendstrafe von mindestens drei Jahren vor, so ist nach § 53 AufentshG eine zwingende Ausweisung möglich. Oder wird ein Jugendlicher zu einer Jugendstrafe von mindestens zwei Jahren rechtskräftig verurteilt, kann nach § 54 AufenthaltsG eine Regelausweisung ausgeübt werden. Nach § 55 Abs. AufenthG kann ein/e Ausländer/in ausgewiesen werden, wenn sein/ihr Aufenthalt die öffentliche Sicherheit und Ordnung oder sonstige erhebliche Interessen der Bundesrepublik Deutschland beeinträchtigt. Tabelle 1 zeigt die Muss-, Soll- und Kann-Ausweisung eines Ausländers (vgl. AWO Bundesverband, 2010, S. 9 f.).

Tabelle 1: Muss-, Soll- und Kann-Ausweisung eines Ausländers/einer Ausländerin

Muss-Ausweisung (§ 53 AufenthG)	Verurteilung zu mindestens 3 Jahren Haft (mehrere Strafen innerhalb von 5 Jahren werden zusammengezählt) oder Verurteilung wegen Drogendelikten, Gewalt-Demonstrationen oder Einschleusens von Ausländer/-innen
Soll-Ausweisung (§ 54 AufenthG)	Jede Gefängnisstrafe, Jugendstrafe ab zwei Jahren, Verurteilung wegen Schleusens (z. B. Geldstrafe), Drogendelikte, Terrorismus-Verdacht, falsche Angaben bei Anhörung zur Visumerteilung
Kann-Ausweisung (§ 55 AufenthG)	Falsche und unvollständige Angaben zur Erlangung eines deutschen Aufenthaltstitels im Visumverfahren, Straftat außerhalb Deutschlands, Prostituierte, Drogenabhängige, Obdachlose, Sozialhilfebezieher, Empfänger von Hilfe zur Erziehung, »Billigung« von Terrorismus, wer Teile der Bevölkerung »beschimpft, böswillig verächtlich macht oder verleumdet«

Diese Ängste und Probleme stellen zusammen meist eine schwer überwindbare psychische Barriere dar, was dazu führt, dass Menschen mit Migrationshintergrund nur eingeschränkt die Angebote der Suchthilfe in Anspruch nehmen. Abhilfe könnten zielgruppenspezifische Informationen über die Möglichkeiten des Hilfesystems und der gesundheitlichen Versorgung, eine intensive gesundheitliche Aufklärung sowie konkrete Hilfen beim Zugang zum Gesundheitssystem schaffen.

11.2.4 Interkulturelle Öffnung in der Suchthilfe

Die Implementierung interkultureller Öffnung auf Organisationsebene umfasst einen längeren Zeitraum, der auf struktureller Ebene kontinuierlich gesteuert und überprüft werden muss, um sicherzustellen, dass es zu einer tatsächlichen veränderten interkulturellen Praxis kommt. In diesem Zusammenhang kann interkulturelle Öffnung verstanden werden »als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird« (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 45).

Interkulturelle Öffnung bedarf vor diesem Hintergrund einer zielgerichteten Organisationsentwicklung, die Leitbildentwicklung, Konzept- und Strategieentwicklung sowie Öffentlichkeitsarbeit zu einem Gesamtkonzept verbindet. Die wesentlichen Elemente für eine erfolgreiche Prozesssteuerung der interkulturellen Öffnung sind in Abbildung 1 in Form eines strategischen Steuerungskreises dargestellt:

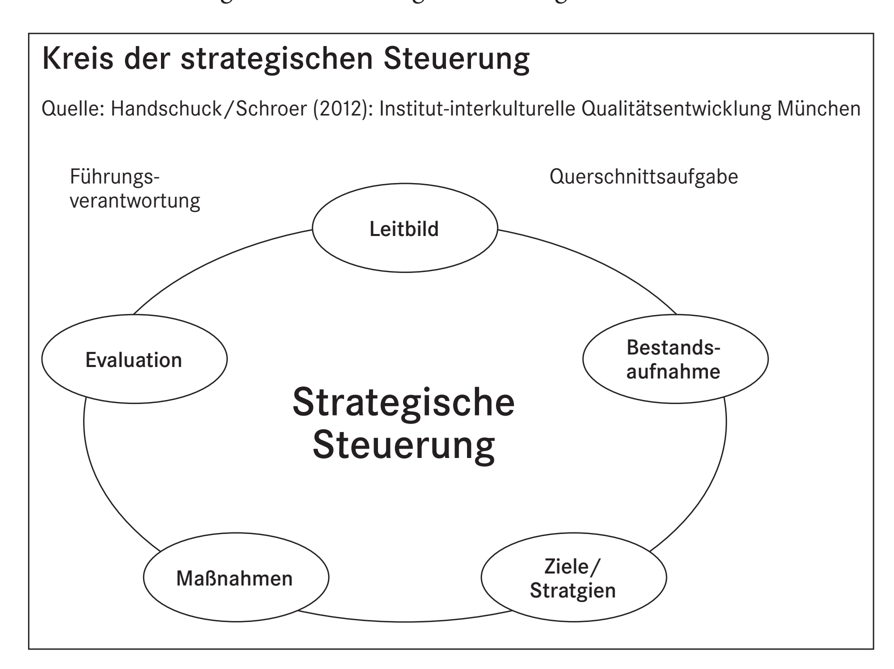


Abbildung 1: Strategische Steuerung (Quelle: Handschuck u. Schröer, 2012, S. 70)

11.2.5 Implementierung interkultureller Öffnung am Beispiel des Modellprojekts der Arbeiterwohlfahrt

Die Arbeiterwohlfahrt hat sich als erster Wohlfahrtsverband auf ihrer Bundeskonferenz bereits im Jahr 2000 selbst verpflichtet, all ihre bestehenden und neuen Dienste und Einrichtungen sowie ihre Dienstleistungsangebote interkulturell zu öffnen. Der Beschluss fordert alle AWO-Gliederungen auf, bestehende und neue Dienste und Einrichtungen interkulturell zu öffnen, indem darauf geachtet wird

- dass Migranten/Migrantinnen ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend in den Angeboten repräsentiert sind;
- dass konzeptionell, organisatorisch und personell den Bedürfnissen von Migranten/Migrantinnen in den Einrichtungen und Maßnahmen entsprochen wird.

Dieser Beschluss wurde bei der Bundeskonferenz 2008 durch zwei weitere Punkte erweitert:

- dass die interkulturelle Öffnung in das QM-System der AWO aufgenommen wird,
- dass das Leitbild und die Leitsätze so weiterzuentwickeln sind, dass die interkultu-

relle Öffnung als durchgängiges Handlungsprinzip und Qualitätsmerkmal unmittelbar erkennbar und überprüfbar wird.

Das Hauptziel dieser Beschlüsse ist dabei, die existierenden strukturellen Zugangsbarrieren zu den sozialen Dienstleistungen abzubauen, um die Chancengerechtigkeit in Bezug auf differenzierte und individuelle Beratung und Betreuung zu ermöglichen. Das bedeutet für die Praxis:

- Mitarbeitende mit Migrationshintergrund bzw. interkultureller Kompetenz – auch auf der Führungsebene – einstellen (Personalentwicklung),
- Maßnahmen lebensweltnah und bedarfsorientiert gestalten (Konzeptentwicklung und Kundenorientierung),
- Fach- und Führungskräfte für das Thema sensibilisieren (Leitungsaufgabe),
- Angebote sozialraumorientiert entwickeln und umsetzen und interkulturelle Öffnung vor Ort vorantreiben (Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkarbeit).

Für die strategische Umsetzung interkultureller Öffnung ist die AWO bundesweit an verschiedenen Modellprojekten aktiv. In diesem Kontext führte der Bundesverband das Modellprojekt *»Umsetzung und Ausbau interkultureller Öffnung der Suchtberatungsstellen«* durch. Dieses Modellprojekt wurde zwischen 2006–2008 von der AKTION MENSCH gefördert und an vier Projektstandorten in vier verschiedenen Bundesländern umgesetzt. Zielgruppe dieses Projektes waren suchtgefährdete sowie abhängige Migranten/Migrantinnen und deren Angehörige, die Mitarbeitenden der Sucht-, Kinder- und Jugendhilfe und Migrationssozialdienste sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Migranten-Communities in den jeweiligen Projektregionen.

Ein wesentlicher und angestrebter Effekt in diesem Projekt war, Fachkräfte der Sozialen Dienste durch Fortbildungsangebote vor Ort interkulturell zu qualifizieren. So wurden spezielle Angebote für suchtgefährdete und abhängige Migranten und Migrantinnen entwickelt und umgesetzt, Multiplikatoren/Multiplikatorinnen gewonnen und ausgebildet sowie ein interkulturelles Netzwerk aufgebaut. Mit dem Aufbau dieses Netzwerkes konnten wichtige Ziele des Projekts erreicht werden, das nachhaltig zur Weiterentwicklung interkultureller Öffnung ausgebaut und genutzt wurde/wird. Das Projekt wurde konzeptionell in mehreren Sprachen umgesetzt. Dies betraf die Entwicklung und Veröffentlichung von Flyern, Elternbroschüre, Plakaten, Beratungsführern, Durchführung von muttersprachlichen Veranstaltungen u. a. Am Ende des Projektes wurden die Ergebnisse in einer Handreichung für die Praxis zusammengetragen (siehe Best-Practice-Beispiele 13.7.2).

11.2.6 Konsequenzen für die Praxis

Basierend auf diesen Ergebnissen sollen exemplarisch einige Fragen, die sich für den interkulturellen Öffnungsprozess in der Praxis als relevant erwiesen haben, zusammengestellt werden. Ein Öffnungsprozess beginnt mit einem systematischen Abbau von Zugangsbar-

rieren. Jede Einrichtung könnte zunächst mit den vorhandenen Kompetenzen beginnen. Dazu bedarf es eines Ressourcenchecks in der eigener Einrichtung: Welche Kompetenzen existieren in der Einrichtung im Team (vorhandene Sprachkompetenz, vorhandene Kooperation mit Migrationsfachdiensten, Migrantenorganisationen etc.) Davon ausgehend können bspw. folgende Fragen an die Mitarbeitenden einer Einrichtung hilfreich sein.

- Wie sieht die Situation in Ihrem Sozialraum, an Ihrem Standort, in Ihrer Region aus (Sozialdaten)?
- Wie hoch ist der geschätzte Anteil der betreuten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer Familien in Ihrer Einrichtung? Was kann getan werden, damit sie gemäß ihrem Bevölkerungsanteil repräsentiert sind?
- Sind die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in Ihrer Einrichtung bekannt (wenn ja, in welcher Form)? Wie gehen Sie damit um? Welche Aspekte sind dabei auffällig?
- Können die Aufgaben und Angebote Ihrer Einrichtung mit den bestehenden Informationen von allen Bevölkerungsgruppen in Ihrem Sozialraum/Ihrer Region verstanden und erreicht werden?
- Gibt es adäquates Informationsmaterial, das die verschiedenen Bedürfnisse verschiedener Gruppen berücksichtigt?
- Wie werden Informationsdefizite beseitigt? Ist mehrsprachiges Informationsmaterial über das Suchthilfeangebot vorhanden?

Diese und andere Fragen können in Einrichtungen gemeinsam mit dem Team entwickelt und als nächster Schritt vorhandene Kompetenzen genutzt werden, um die Probleme praktisch anzugehen.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass interkulturelle Öffnung keine festumrissene Lehrmethode ist, sondern ein Lösungsweg, der jeweils individuelle und organisatorische Herausforderungen nach sich zieht. Der Weg der interkulturellen Öffnung muss je nach Arbeitsfeld, Zielgruppe und sozialräumlichen Bedingungen jedes Mal anders konzipiert werden. Der Weg sollte daher als Spurensuche betrachtet werden und ein wenig Neugier auf die Ergebnisse ist dabei notwendig und nicht zuletzt Mut zur Veränderung.

Literatur

AWO Bundesverband (Hrsg.) (2010). Interkulturelle Öffnung der »Hilfe zur Erziehung« in den Diensten und Einrichtungen der AWO. Eine Handreichung für die Praxis. Berlin.

AWO-ISS-Langzeitstudie Kinder- und Jugendarmut (2012). »Von alleine wächst sich nichts aus …« Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS).

Boos-Nünning (2011). Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bundesmodellprojekt (2011) »transVer – Transkulturelle Versorgung von Suchtkranken am Beispiel der Ver-

sorgung von AussiedlerInnen im Landkreis Cloppenburg«. Hochschule Emden/Leer. http://www.selbsthilfe-und-patientenakademie.de/index.php/aktuelles/38-sonstiges/113-migration-und-sucht (30.10.2013).

Ethno-Medizinisches Zentrum: http://www.ethno-medizinisches-zentrum.de (30.10.2013).

Handschuck, S., Schröer, S. (2012). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Roth, H.-J., Terhart, H. (2008). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Ihre Lebenssituation in Deutschland. TELEVIZION, 21 (1), 4–9. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/21_2008_1/roth_terhart.pdf (24.01.2013).

Rüdiger (2009). ….

Salman, R., Tuna, S., Lessing, A. (Hrsg.) (1999). Handbuch interkulturelle Suchthilfe. Modelle, Konzepte und Ansätze der Prävention, Beratung und Therapie. Gießen: Psychosozial Verlag.

Schmolke, R. (2009). Konsumkompetenzen stärken! Konsum- und Suchtverhalten junger Menschen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien. In Migration & Gesundheit. Dossier (S. 56–62). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. http://migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Migration_und_Gesundheit_2.pdf#page=56 (23.01.2013).

Sinus Sociovision (2007). Sinus-Studie Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf (07.01.2013).

Statistisches Bundesamt (2009). Mikrozensus. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. http://www.intercultus.de/pdf-daten/destatis_2009.pdf (24.01.2013).

Statistisches Bundesamt (2012). Migration, Integration. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html (24.01.2013).

Süzen, T. (AWO-Bundesverband) (2008). Interkulturelle Öffnung der Suchthilfe. http://www.gegen-drogenmissbrauch.de/downloads/ws4projektinterkulturelleoeffnungdersuchthilfe.pdf (22.01.2013).

Tuncay, M. (Drogenverein Mannheim) (2010). Glücksspiel bei Migranten aus dem orientalischen Kulturraum (Leseprobe 5/2010). http://www.konturen.de/NEU_pages/archiv/2010/0510/0510_leseprobe.php (24.01.2013).

12

Interkulturelle Öffnung im Sport

Man entdeckt keine neuen Erdteile,
ohne den Mut zu haben,
alte Küsten aus den Augen zu verlieren.

André Gide

Ohle Wrogemann

12.1 Sport interkulturell – das System interkulturell öffnen und die Chancen des Mediums nutzen

Wrogemann zeigt in diesem Kapitel, dass Sport einen wesentlichen Beitrag zum Funktionieren von Diversity-Prozessen leisten kann und wie sich dieser konkret darstellt. Er macht deutlich, welche Wege im Rahmen des Sports gerade im Kontext der Auseinandersetzung mit Interkultureller Öffnung beschritten werden, und illustriert wie praktikable Lösungswege aussehen können. Insbesondere betont er dabei die deeskalierenden und vermittelnden Effekte des Sports und weist auf den wichtigen Beitrag hin, den der Sport als Organisationssystem zur interkulturellen Öffnung und einer friedlichen pluralen Gesellschaft leistet.

12.1.1 Einleitung

Die Vielfalt des Sports in Deutschland kennenzulernen, im Sport willkommen geheißen zu werden, sich aktiv zu beteiligen – dazuzugehören, soll das Ziel nicht nur von und für Migrantinnen und Migranten sein. Jeder, woher er/sie auch kommt, hat ein eigenes Verständnis von Sport. Daher kann man den Sport aufgrund seiner weitreichenden Differenzierbarkeit und dem allgemeinen Gebrauch des Begriffs zunächst ganz individuell betrachten. Der Gedanke der interkulturellen Öffnung im Sport soll in der gesamten Gesellschaft ankommen, nicht nur beim Fußballer und seinem Trainer, beim Hip-Hop-Tänzer, dem Skater und seinen Peers oder bei der muslimischen Besucherin des Hallenbads und dem Schwimmbadpersonal. Auch die Eltern, die bisher noch kein Interesse am Sport hatten oder keine Gelegenheit, ihn zu erfahren, sollten den Nutzen für ihre Kinder kennen und sich angesprochen fühlen. Schließlich geht es um etwas sehr Persönliches – um die positive Wahrnehmung und die Anerkennung jedes Menschen. Die deutsche Sportwissenschaft setzte sich intensiv mit der Integrationsfähigkeit des Sports auseinander. Dem Handlungsfeld mit hohem Kontaktpotenzial wird eine besondere Bedeutung für die Entwicklung multi-ethnischer Beziehungen zugewiesen (Klein u. Kothy, 1998).

12.1.2 Gesellschaftliche Relevanz des Sports

Die aktive Partizipation am Sport ist ein wichtiges Puzzleteil zum guten Funktionieren unserer Gesellschaft, angefangen bei der Persönlichkeit jedes Einzelnen bis hin zu globalen Interaktionen. Im Sport steht dafür der Entwicklungsprozess zum »Fair Play«, das ein

komplexes Wertesystem definiert und nicht nur das Einhalten der Regeln einer Sportart sowie individuelle wie kulturelle Besonderheiten berücksichtigen kann. Ziel ist, dass mit dieser Idee auch die ethischen Werte alle Teilnehmenden erreichen und von jedem akzeptiert oder wenigstens toleriert werden. Das Internationale Fair Play Komitee hat dazu eine allgemein gehaltene Deklaration verabredet (Comité International pour le Fair Play, 1992). Somit handeln Menschen im Sport nach einem funktionierenden Top-down-Prinzip, das sich auf viele andere gesellschaftliche Bereiche übertragen hat. Wettbewerbe, wie Olympische Spiele und Fußballweltmeisterschaften, an denen sich jeweils über 200 Nationen aller Kontinente beteiligen, stehen dafür als gute Beispiele. Trotzdem kommt es im Sport zu interkulturellen, interreligiösen und ganz alltäglichen zwischenmenschlichen Konflikten und Fehlentwicklungen, zu deren Lösung Konzepte entwickelt werden.

Der Sport ist international in Verbänden organisiert und vereint sich in Deutschland unter dem Dach des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB), der aktuell 27,6 Millionen Mitgliedschaften zählt, davon sind 10 Millionen Kinder und Jugendliche in den 91.000 Sportvereinen (DOSB, 2012a). Ansprechpartner in den 16 Bundesländern sind die Mitarbeiter der Landessportbünde und der weiteren abhängigen sowie unabhängigen Strukturen in Regionen, Kreisen, Städten und Gemeinden. Im DOSB organisieren 62 sogenannte Spitzenverbände die Sportarten, u. a. mit ihren Wettkampfsystemen und unterschiedlichsten sozialen Angeboten. Der Deutsche Turner-Bund beispielsweise zeichnet für zahlreiche olympische und nicht-olympische Sportarten verantwortlich, aber auch für einige Bewegungsformen, wie Yoga, die über kein Wettkampfsystem verfügen.

Mit der Formulierung »Der Staat schützt die Kultur und den Sport« fordert der DOSB die Aufnahme ins Grundgesetz. Mit einer eigenen Arbeitsgruppe leistet der Sport seinen Beitrag zum Nationalen Integrationsplan, nach dem sich alle staatlichen Ebenen und die zentralen Akteure der Bürgerschaft, einschließlich der Zuwanderer, auf ein gemeinsames Handeln geeinigt haben. Die TAFISA (Trim & Fitness International Sport for All Associations) definiert in ihren Zielen den Zugang jedes Menschen zu »Sport for All« und körperlicher Bewegung als »Grundrecht«, die Wiederentdeckung und Förderung der traditionellen Spiele und Bewegungskulturen und die enge Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen im Bereich der Gesundheitsförderung, des Kulturaustauschs und der Erziehung, der Wissenschaft sowie der Olympischen Bewegung (TAFISA, 2010). Doch auch außerhalb des sogenannten organisierten Sports treffen sich Menschen, um Sport zu treiben. Sie sind mit traditionellen und neuen Bewegungsformen sportlich körperlich aktiv. Eine globale Wirtschaft sorgt mit einer erstaunlichen Kreativität, z. B. mit der Produktion neuer Sportgeräte, immer wieder für Impulse, die Bewegung und Sport fördern. Die öffentlichen oder offenen Bewegungsangebote, wie in Bädern und Parks, die natürlichen Bewegungsräume, wie Gebirge, Gewässer und Wälder, aber auch die Bauwerke der Städte, regen zur sportlich körperlichen Aktivität an.

Die Sportjugend versteht »Bewegung und Sport« als Medium, das praktikable methodisch-didaktisch erprobte Konzeptionen bietet, um pädagogische Ziele zu verfolgen. Von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen wird der Sport geschätzt, da er oft der einzige

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 432 23.01.14 11:27

Weg ist, manche Person und Zielgruppe noch zu erreichen. Die Entwicklung und Förderung von psychosozialen Ressourcen, zu denen soziale Kompetenzen wie Fähigkeiten, u. a. Kommunikations-, Konflikt- und Kontaktfähigkeit, und soziale Verantwortung, u. a. Fairness, Solidarität, Kompromissfähigkeit und Hilfsbereitschaft, zählen, sind damit gemeint.

Voraussetzung für die körperliche Aktivität und das aktive Partizipieren ist jedoch die Bewegungsfähigkeit, die vorhanden ist, wenn man sich, ohne gesundheitliche Schäden davonzutragen, bewegen kann. Eine Orientierung hierfür gibt z. B. eine sensomotorische Entwicklungstabelle (Balster, 2006), die über die normale altersgemäße körperliche, motorische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung informiert. Sie gibt an, in welchem Alter ein Kind gehen, laufen, springen und fangen können sollte. Ist es bewegungsfähig, sind die Voraussetzungen für den Einstieg in eine Sportart gegeben. Sportwissenschaftler beraten zum richtigen Einstiegsalter in die unterschiedlichen Sportarten und beurteilen ggf. nach standardisierten Motoriktests. So ist ein Kind mit etwa zehn Jahren den Anforderungen im Radsport (Rennsport Straße und Bahn, Mountainbiking, BMX) gewachsen. Wenn die Sportfähigkeit erreicht ist, die Sportart beherrscht wird, sollte die Wettkampffähigkeit vorbereitet werden. Der sportliche Wettkampf hat eine nachhaltige Wirkung – lebt von der Motivation und regelt sie wiederum dauerhaft. Nicht der Erfolg der sportlichen Leistung, sondern der Spaß am Erlebnis, den Eindrücken und positiven Gefühlen, wie beim sozialen Miteinander einer Mannschaft, sollte zunächst das Ziel sein. Oft jedoch finden nicht einmal qualifizierte Pädagoginnen/Pädagogen in der Schule den richtigen, individuell gerechten Ansatz und zwingen Kinder, die noch nicht bewegungsfähig sind in einen Wettkampf – und so wird die Leistung im Sport zum Ausschlusskriterium.

Das weitreichende Netzwerk Sport zeichnet sich durch Vertrauen, Fürsorge, pädagogische und gesundheitliche Ziele sowie zahlreiche andere positive Attribute aus. Der Sport erreicht alle sozialen Schichten, alle gesellschaftlichen Gruppen und hat dort Ansprechpartner(innen).

Die Offenheit des Sports, seines Umfelds und seine große Wirkung bergen aber auch Angriffsfläche und Gefahren, beispielsweise durch Manipulation und Missbrauch. Für den politischen Missbrauch stehen beispielsweise der Anschlag auf die Olympischen Spiele in München 1972 und der Olympiaboykott des Westens bei den Spielen in Moskau 1980. Mit der Kommerzialisierung und Professionalisierung stehen andere Interessen im Vordergrund als vielleicht die gesunde Entwicklung von Kindern. Aus ethischer Sicht sind Sponsorenverträge nicht selten bedenklich. Der Absatz von Süßwaren, überflüssigen Nahrungsergänzungen, Suchtmitteln und die Bindung an Verhaltensweisen, die die Gesundheit gefährden können, dienen der monetären Gewinnoptimierung. Kriminelle Handlungen, wie Korruption, der Missbrauch von Fördergeldern, Kinderarbeit und die Ausbeutung bei der Produktion von Sportartikeln, sind genauso zu finden wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Mangelnde oder falsche Bewegung, körperliche und psychische Überlastungen, gestörtes Essverhalten und die Bedrohung von Flora und Fauna stellen Probleme dar. Mit Doping wird sportliche Leistung manipuliert, sodass die Gesundheit sogar bis in die Folgegenerationen des Athleten zerstört werden kann. Hooligans nutzen Sportveran-

staltungen zu Gewaltexzessen. Rechtsextreme Gruppen und Sekten missbrauchen Sport für ihre Ziele. Drückerkolonnen in Trainingsanzügen verkaufen Zeitschriftenabonnements an Haustüren unter dem Vorwand, etwas Gutes für die Vereinsjugend zu tun. Aber auch Trainer(innen) und Übungsleiter(innen) können ihre Macht ausspielen und Sportler(innen) diskriminieren, indem sie beispielsweise Sportler bewusst auf Spielpositionen setzen, von denen aus kaum Tore oder Körbe erzielt werden können. »Stacking« ist der Fachbegriff für diese Form von gezielter Diskriminierung. Dies u. a. m. sind Themen, mit denen sich der organisierte Sport kritisch und oft erfolgreich, z. B. durch die Vernetzung mit kompetenten Partnern, auseinandersetzt.

12.1.3 Diversity im Sport

Bei der Gestaltung von interkulturellen bzw. transkulturellen Öffnungsprozessen geht es um faktische Barrierefreiheit und Zugangsgerechtigkeit auch im Sinne klassischer Diversity-Dimensionen wie Alter, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit sowie Religion bzw. Weltanschauung. Als Querschnittsthema berührt dies gleichermaßen die individuelle, organisationale und strukturelle Ebene. Im Folgenden sollen die einzelnen Diversity-Kategorien im Hinblick auf ihre Berücksichtigung im Sport betrachtet werden.

Gender

Der Sport stellt aufgrund der zentralen Bedeutung des Körpers einen interessanten, ganz eigenen Erlebnisraum dar. Er lässt durch die körperliche Nähe, den Körperkontakt, im Miteinander, im Gegeneinander und in der Abgrenzung zueinander, Emotionen und Gedanken entstehen, die in der Persönlichkeitsentwicklung der Geschlechter wertvoll sind. Der organisierte Sport teilt ein und gibt somit oft fest bestimmte, streng kontrollierte, reglementierte Entwicklungs- und Identifikationsprozesse vor. Manche Sportarten und Disziplinen werden zu Männlichkeitsritualen stilisiert und manche sind traditionell noch vom Männlichkeitsbild dominiert – Frauen sind dort die Ausnahme. Viele Sportarten haben, oft auch aufgrund von Scham, Schutzfunktion und Zweckmäßigkeit, unterschiedliche Bekleidungsvorschriften für Frauen und Männer. Der direkte sportliche Leistungsvergleich von Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männern ist oft nicht möglich. Männer turnen beispielsweise nicht am Schwebebalken und Frauen stoßen mit einer leichteren Kugel. Der Sport bietet koedukativen Unterricht an Schulen, Mix-Turniere in Sportarten und Familienwettbewerbe über Geschlechter und Generationen hinweg. Ein Angebot für »Andersdenkende« macht der Deutsche Verband für Freikörperkultur, kurz FKK, der sich als Verband für Familien-, Breitensport und Naturismus definiert und Mitglied im DOSB ist. Zahlreiche Angebote im kommerziellen und organisierten Sport bieten exklusive Beteiligungsformen für Frauen und berücksichtigen mancherorts Wünsche traditionsgebundener Frauen, wie beim Muslimaschwimmen, das darüber hinaus gerne von zahlreichen anderen Interessentinnen genutzt wird. Der Mainzer Schwimmverein

bietet in Kooperation mit dem Arbeitskreis Mainzer Muslime einen Männerschwimmabend – auch für Männer, die das Bewegungsangebot nicht aus kulturell-religiösen Gründen genießen möchten.

Zum ersten Mal entsendeten 2012 alle Teilnehmerstaaten Frauen zu den Olympischen Spielen in London, beispielsweise auch Brunei, Katar und Saudi-Arabien. Bei den olympischen Wettkämpfen müssen die Athletinnen mancher Staaten, auch wenn sie nicht traditionsgebunden im Ausland leben und trainieren, die Kleidervorschriften ihres Heimatlandes befolgen, für das sie antreten. Bei einer Gesamtteilnehmerzahl von 10.500 starteten 4.800 Frauen.

Beim Thema Gender geht es im organisierten Sport in Deutschland immer noch darum, mehr Frauen für die praktischen Angebote und besonders die ehrenamtlichen Führungsgremien in Verbänden und Vereinen zu gewinnen. Vorbilder im Trainerbereich gibt es für Mädchen und Frauen kaum – das männliche Geschlecht dominiert als Bundestrainer im Amateur- wie im Profisport – sogar bei Frauenmannschaften. Der Arbeitsbereich »Frauen und Gleichstellung« im DOSB organisiert für seine Führungskräfte Gender- und Diversity-Trainings. Die Deutsche Sportjugend legt Broschüren vor, die Vereine anhand von Checklisten und anderen Informationen für die mädchen- und jungengerechte Jugendarbeit fit machen sollen. Die demografischen Veränderungen hinsichtlich der zunehmenden kulturellen Vielfalt stellen besondere Anforderungen an den Umgang mit den Vereinsmitgliedern in den meist traditionsreichen Turn- und Sportvereinen. Die Rolle von Mädchen und Jungen – von Frauen und Männern, kann je nach ihrer kulturellen Herkunft und Lebenssituation der Familie sehr unterschiedlich sein und erfordert sensibles Denken und Handeln. Die Kommission »Geschlechterforschung« der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) traf sich im November 2012 in Wien, um die neuesten Forschungsansätze ihres breiten Themenspektrums zu diskutieren.

Inklusion von Behinderten

Der Begriff »Inklusion« kommt so langsam an der Basis des Sports an. Der DOSB hat gerade seine Position definiert, die die wesentlichen UN-Behindertenrechtskonventionen aufgreifen. Aus dem Integrationskonzept entwickelt sich ein Inklusionskonzept. Wichtige Stichworte sind dabei: Würde, Respekt, Teilhabe, Selbstbestimmung, Empowerment, Chancengleichheit und Barrierefreiheit. Die Sportvereine haben somit einen neuen Auftrag – er lautet »Inklusion«. Theoretisch und grundsätzlich ist jede/r gleichberechtigt, kann teilhaben und sollte somit auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse abgestimmte Bedingungen vorfinden. Gesetzliche Grundlagen finden wir in Deutschland u. a. definiert im Antidiskriminierungs- und im Behindertengleichstellungsgesetz. Rund 7 Millionen Menschen gelten in Deutschland als behindert.

Weltweit, und das sind bisher rund 175 Länder, ist Special Olympics die größte Sportorganisation mit dem erklärten Ziel, einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft zu leisten. Special Olympics Deutschland organisiert mit stark steigender Tendenz über 40.000 Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung in 13 Landesverbänden. Der Sport

dient auch hier sowohl als Medium zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und der individuellen Verbesserung von Fitness und Gesundheit als auch als Plattform für Wettkampfsport in zahlreichen olympischen Sportarten. Darüber hinaus fördern besondere Programme Familiennetzwerke und Sport in Teams, die sich aus Sportlerinnen/Sportlern mit und ohne Behinderung zusammensetzen, die Fort- und Weiterbildung sowie im Hinblick auf die Rechte den Aufbau von ehrenamtlichen Führungsgremien aus der Zielgruppe.

Der Deutsche Behindertensportverband vertritt Menschen mit den unterschiedlichsten Behinderungen. Der Deutsche Schwerhörigen Sportverband und der Deutsche Rollstuhl-Sportverband sind seine Fachverbände, der Deutsch-Türkische Verein zur Förderung des Behindertensports ist eines seiner außerordentlichen Mitglieder. Eine Idee von der Differenzierung bekommt man durch einen Blick auf die zehn Behinderungsklassen, von A bis J und weiteren Untergliederungen bezeichnet, die zum Erwerb des Deutschen Sportabzeichens festgelegt wurden. So beschreibt die Klasse A Menschen mit allgemeinen Behinderungen ohne erkennbaren Ausfall der Funktion von Armen und Beinen – und die Klasse I Menschen mit Lernbehinderungen. Behinderte Leistungssportler(innen) nehmen an den bekannteren Paralympischen Spielen teil, die weltweit positive Entwicklungsprozesse zur Inklusion einleiten. Die Gehörlosensportler(innen), die bisher nicht an den Paralympics teilnehmen, veranstalten alle zwei Jahre ihre Wettbewerbe und nennen diese nach der Anerkennung durch das IOC Deaflympics. Aber auch bei Weltmeisterschaften und Olympischen Spielen beteiligen sich z. B. Sprinter mit Beinprothesen, die technisch so hervorragend entwickelt sind, dass über eine Vorteilsnahme gegenüber nicht behinderten Gegner diskutiert wird. Die behinderten Topathleten sind Vorbilder – auch weil sie nicht Behinderten die Angst nehmen und Alternativen aufzeigen, mit Behinderung zu leben.

Die Sportjugend Rheinland-Pfalz sensibilisiert in ihrer Ausbildung zum Schülerassistenten die Teilnehmenden mit Bewegungsspielen für die besondere Situation von Behinderten. Sehbehinderte Menschen z. B. spielen Klingelball. Dabei bewegt sich im Inneren des Balls ein Glöckchen zur Orientierung. Menschen, deren Sicht nur teilweise eingeschränkt ist, tragen eine »Augenbinde«, somit hat jeder Mitspieler die gleichen Voraussetzungen. Alle Menschen, und sollten sie die verschiedensten Voraussetzungen mitbringen, sollten die Möglichkeit haben, Bewegungs- und Sportangebote nutzen zu können. Dafür steht auch im Sport der Begriff Barrierefreiheit, der nicht nur den behinderten Besucher von Sportveranstaltungen und Sportstätten meint, sondern auch behinderte Eltern von nicht behinderten Kindern, denen die Möglichkeit gegeben werden sollte, die Bewegung und somit die gesunde Entwicklung ihrer Kinder mit einem barrierefreien Besuch auf dem Kinderspielplatz im Wohngebiet selbst aktiv zu fördern. Inklusive Sportprojekte findet man auf der interaktiven Inklusionslandkarte des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.

Religion

Weltweit tragen Sport- und Bewegungskulturen religiöse Werte und sind ein Garant für das Fortbestehen dieser Orientierungen und der Gemeinschaft. Manche Bewegungsfor-

men sind aus religiösen Zusammenhängen entstanden und werden nur dort praktiziert. So dienen Initiationsrituale, wie Kampfformen und Tänze, dazu, Jugendliche in die Glaubensgemeinschaft der Erwachsenen feierlich aufzunehmen, Götter zu beschwören und um Fruchtbarkeit zu bitten. Der Bungee-Sprung ist ursprünglich das Ordal (= Gottesurteil) eines Naturvolkes, setzt den Springer unter höchste Gefahr einem vermeintlichen Gottesurteil aus und wird in unserer Gesellschaft oft fälschlicherweise als Sport bezeichnet.

Der Sport in Deutschland ist stark von christlichen Weltanschauungen geprägt. Die DJK ist der katholische Bundesverband für Breiten- und Leistungssport, er hat sich aber für alle geöffnet und zeichnet bei Integrationspreisen schon einmal Muslime aus, die sich besonders engagieren. DJK steht für Deutsche Jugendkraft. Der Begriff Jugendkraft ist mit den positiven Attributen der Jugend assoziiert und war in der Zeit der Gründung um 1900 ein international gängiger Begriff, der jedoch heute wenig Verwendung findet. Unter dem Dach des DOSB ist die DJK, neben dem ökumenischen Jugendverband »Christlicher Verein Junger Menschen« (CVJM) und dem jüdischen Turn- und Sportverband Makkabi Deutschland, ein Verband mit besonderer Aufgabenstellung. Der Arbeitskreis »Kirche und Sport« der Evangelischen Kirche in Deutschland hat u. a. zum Ziel, das christliche Leben im Sport zu fördern und Christinnen/Christen anzuregen, Sport zu treiben. Inzwischen sind die christlichen Religionen über den Sport mit anderen Glaubensgemeinschaften im Dialog und bauen mit gemeinsamen Veranstaltungen eine gemeinsame Kultur auf. Die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) erkennt die wesentliche Bedeutung von Sport für die körperlich seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die fast die Hälfte der türkisch-muslimischen Bevölkerung in Deutschland ausmachen. Ihr Leitprinzip ist es, die Gleichstellung von Mädchen und Jungen zu fördern. DITIB ist beispielsweise Netzwerkpartner der Sportjugend Rheinland-Pfalz, die einen Ratgeber für Sportvereine zum Umgang mit traditionsgebundenen muslimischen Mädchen herausgibt. Gefördert vom Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen in Rheinland-Pfalz bietet die Sportjugend außerdem ein Förderprojekt für Sportvereine zur Integration von muslimischen Mädchen in bestehende Vereinsgruppen. Die Türkei ist die erfolgreichste Nation mit muslimischer Bevölkerung bei Olympia, aber nur zwei Prozent der Bevölkerung sind dort Mitglied in einem Sportverein. In Deutschland sind 9,3 Prozent der Bevölkerung mit Migrationsbiografie im Vereinssport aktiv.

Migration

Migranten und Migrantinnen bringen aus ihren Herkunftsländern die unterschiedlichsten Bewegungserfahrungen mit, die die typischen kulturellen Werte in bewegter Form kommunizieren. Sie verfügen über unterschiedliche Spiel- und Sportauffassungen je nach sozialer Schicht, Kultur, Religion und Geschlechterrollenorientierung. Eine Sportbiografie, vor allem im Leistungssport, erleichtert die Integration in den Sportverein und somit in die Gesellschaft, selbst dann, wenn die deutsche Sprache noch nicht beherrscht wird. Die Motivation ist hoch, schnell verstanden und akzeptiert zu werden. Aber auch für die Vereine, die schnell und nachhaltig auf die sich ständig verändernde Gesellschaft reagieren,

ist die Möglichkeit der Menschen mit Migrationsbiografie, Sport zu treiben, ein wichtiger Wert (Breuer u. Feiler, 2012, S. 2 ff.). Studien belegen, dass für die unterschiedlichsten Migrantengruppen Sport einen hohen Stellenwert hat (Hoorn, Illmer u. Kleemann 2010). Das Statistische Bundesamt definiert Menschen mit Migrationsbiografie ganz bürokratisch: Zu der Personengruppe zählen alle, die nach 1949 eingewandert sind, keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, auch wenn sie in Deutschland geboren sind, in Deutschland geboren und eingebürgert wurden, und in Deutschland als Deutsche geboren wurden und mindestens einen Elternteil haben, der zugewandert oder in Deutschland als Ausländer geboren ist (DOSB, 2012b, S. 7). Sie sind streng genommen ein Teil der Zielgruppe des Programms »Integration durch Sport«, das von Steuerabgaben finanziert wird.

Migranten und Migrantinnen haben in Deutschland die Möglichkeit, ihre Herkunftskultur in sogenannten Migrantensportvereinen, die sich generell für alle offen zeigen, zu pflegen. In dieser Interessengemeinschaft sprechen sie ihre Sprache, feiern ihre Feste und tauschen sich aus über ihre ursprüngliche Heimat. Migrantensportvereine, die vor allem von den älteren Generationen besonders geschätzt werden, sind Teil der Vereinslandschaft. Sie beteiligen sich am Wettkampfsport der Fachverbände, engagieren sich in Netzwerken und präsentieren mit Stolz ihr Herkunftsland in Deutschland, genauso wie die Deutschen ihre Kultur in »German Clubs« weltweit.

Ethnische Vielfalt

Vom Fußball ist bekannt, dass es bei relativ gleichen Bewegungsmustern, gleichen Regeln, Spielflächen und normierten Bällen, besondere Ausprägungen, wie den brasilianischen Fußball, gibt. Weltweit haben sich traditionelle Bewegungskulturen entwickelt, die von Migranten in ihre neue Heimat mitgebracht werden. Teilweise verfügen sie über Wettkampfsysteme, tragen besondere Werte regionaler Kulturen, die beispielsweise von der geografischen Lage geprägt sind. So haben sich an Gewässern, im Gebirge, im Wald, in Steppe, Wüste und tropischen Regionen jeweils angepasste Bewegungs- und Sportkulturen entwickelt. Aber auch gesellschaftliche Einflüsse durch die soziale Schichtzugehörigkeit und wirtschaftliche Verhältnisse spiegeln sich in Bewegung, Spiel und Sport wider.

Das sportartspezifische Training, wie eine methodische Übungsreihe zum Erlernen einer Rolle vorwärts als Bewegungselement des Bodenturnens, ist einzig und alleine zum Zweck des Erlernens dieses Bewegungsablaufs gedacht – also völlig kulturneutral. Auch das sogenannte »Klappmesser« zur Kräftigung der Bauchmuskulatur hat diese sportpraktische Funktion. Jedoch gibt es Kulturen, in denen sich Jungen/Männer nicht vor Mädchen/Frauen auf den Rücken legen – die Übung spricht ihre kulturbedingte Scham an (Wrogemann, 2000, S: 55). Vergleichbar ist das mit dem Blickkontakt, der in unserer Kultur Respekt ausdrückt, doch in manchen Kulturen genau das Gegenteil.

Die Qualifizierung »Sport interkulturell« des Programms »Integration durch Sport« hat zum Ziel, den Multiplikatoren/Multiplikatorinnen im organisierten Sport, wie Übungsleiter(innen), Trainer(innen) und Vorstandsfunktionär(innen), interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Die Inhalte bauen beispielsweise auf den Erfahrungen und Gefühlen der

Teilnehmer auf, sollen die Individualität jedes Einzelnen und seiner Herkunft verdeutlichen und so über Emotionen für die Situation von Menschen mit den unterschiedlichsten Ethnien sensibilisieren. Zahlreiche Bewegungs- und Sportspiele unterstützen dabei das interkulturelle Lernen und den Aufbau von interkulturellem Denken und Handeln. Erfahrungen, Verfahrensweisen und Problemsituationen im tagtäglichen sportlichen Training werden reflektiert und eine gastfreundliche Willkommenskultur im Verein und der Trainingsgruppe wird für die Neumitglieder entwickelt (Kluß, Kuhl u. Schmitz, o. J.).

Alter

Wunschziel und Philosophie in Deutschland ist das lebenslange Sporttreiben. Beim Blick auf die Wettkampfsysteme der Sportarten des organisierten Sports findet man eine Einteilung vor allem nach Lebensalter. Die Disziplinen des Kinderturnens beispielsweise richten sich zunächst mit abgestuften Anforderungen der Übungen nach dem Entwicklungsstand. Über das im Jugend- und Erwachsenenbereich ansteigende Leistungsniveau kommt es – unter Berücksichtigung der normalen Alterungsprozesse zu Verlusten der Leistungsfähigkeit mit einer höheren Anfälligkeit u. a. für Muskelverletzungen – zur Reduzierung der Anforderungen im Seniorensport. Auf die demografische Entwicklung einer zunehmend älter werdenden und überalterten Gesellschaft hat der organisierte Sport reagiert. Der DOSB legt in seinem Werkheft 6 »Richtig fit ab 50« (DOSB, 2007) und Werkheft 7 »Bewegungsangebote 70 plus« (DOSB, 2006) umfangreiche Bewegungskonzepte für Ältere und Hochaltrige vor.

Ehrenamtlich Engagierte scheinen in vielen Bereichen des Sports die Verhältnisse nach Generationen und Alter widerzuspiegeln. Sportvereine sind froh über die Kompetenzen der älteren Generationen, klagen jedoch vielerorts über Nachwuchssorgen. Sportverbände qualifizieren Seniorenberaterinnen und -berater und erwarten dabei, dass sich diese für Senioren/Seniorinnen einsetzen, entsprechende Gruppen gründen und betreuen. Mehrgenerationenprojekte der Deutschen Sportjugend und die Betätigungsmöglichkeit für Ältere im Sportsektor des Bundesfreiwilligendienstes (BFD) zeigen das Bewusstsein und die Verantwortung des Sports für die nach Lebensjahren unterschiedenen Zielgruppen. (Der BFD ist ein Pendant zum Freiwilligen Sozialen Jahr/FSJ, das von der jungen Generation nach der Schule zur beruflichen Orientierung genutzt wird.)

Sexuelle Orientierung

Die Sportwissenschaft setzt sich intensiv mit dem Begriff der »somatische Kultur« auseinander, die die Gestaltung des Alltags in Bezug auf den Körper beschreibt. Es lassen sich unterschiedliche somatische Kulturen beschreiben, die besondere Bezüge zur körperlichen Gesundheit herstellen (Hartmann-Tews, 2011). In der Diskussion werden beispielsweise auch Theorien der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sport verdeutlicht. In Verbindung mit der Migrationsforschung werden folglich Erkenntnisse gewonnen, die wertvoll bei der Sensibilisierung von freiwillig Engagierten in der Vereinsarbeit sind und die Beratungsleistung der Sportorganisationen verbessern sollen.

Im Leistungssport, z. B. in den durch die sportmotorische Fähigkeit Kraft dominierten Disziplinen, kommt es hin und wieder im Zusammenhang mit Rekorden und dem Vorwurf der Vorteilsnahme zu Diskussionen um das Geschlecht von Athletinnen. Denn auch eine Manipulation durch die Einnahme von vermännlichenden Sexualhormonen ist möglich und eine genetisch konstruierte Athletin denkbar. Ein faires Verhalten im Leistungssport, die körperliche Gesundheit und Unversehrtheit des Athleten/der Athletin, aber auch das Bekenntnis eines Menschen zu seinem Geschlecht sind im Sport als Ziele definiert. Seit 1982 veranstaltet die Federation of Gay Games (FGG) ihre Weltspiele nach dem Vorbild der Olympischen Spiele alle vier Jahre. Die Bezeichnung Gay Olympics wurde juristisch untersagt. Im Jahr 2010 war die Stadt Köln der Austragungsort.

Die Akteure des Fußballsports positionieren sich sehr zurückhaltend und vorsichtig gegen Homophobie, das seit den Zeiten der Gründung der Sportart ein absolutes Tabuthema war. Schon lange kämpfen beispielsweise organisierte Gruppen schwuler Fußballfans für ihre Rechte. Im März 2011 bringt eine Folge der Krimi-Reihe »Tatort« mit dem Titel »Mord in der ersten Liga« das Thema »Schwulsein« in die breite Öffentlichkeit. Der damalige DFB-Präsident solidarisiert sich mit den diskriminierten Sportlern und spielt in einer Nebenrolle mit. Doch im Profifußball der Männer ist es noch ein langer Weg bis zur Akzeptanz. Der Deutsche Fußball-Bund sollte in dieser Thematik den gleichen Handlungsbedarf anzeigen wie bei der Diskriminierung offensichtlicher Merkmale von Persönlichkeiten. Mit »Rheinland-Pfalz unterm Regenbogen« thematisiert die Landesregierung ihren neuen politischen Schwerpunkt und die Sportjugend des Landes wirbt unter diesem Motto beim Mitternachtssport für Jugendliche für die Akzeptanz der queeren Lebensweisen von Schwulen, Lesben, Bisexuellen, Transgendern, Transsexuellen und Intersexuellen.

12.1.4 Fazit

Der Sport in Deutschland ist ein gutes Beispiel für das Funktionieren und den Prozess von Diversity, Inklusion und Multikulturalität. Die durch den Sport getragenen Werte spiegeln die globale Gesellschaft mit vielen ihrer Facetten. Die Selektion dieser Werte obliegt jedoch dem Einzelnen, sofern er den Zugang hat, der durch die unterschiedlichsten Aspekte ermöglicht bzw. verhindert wird. Der Sport zeigt in der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Öffnung praktikable Lösungswege, baut Vorbilder auf und weist auf Alternativen für Politik, Verwaltung, den Sportbetrieb in Kindertagesstätten, Schulen, Vereinen u. a. m. hin. Er ist ein elementarer Bildungspartner, definiert und stabilisiert das Verhalten jedes Einzelnen nach den Werten von Fair Play und unterstützt positive Entwicklungen international. Eine besondere Herausforderung für den Sport in Deutschland stellen bei der Gestaltung der interkulturellen Öffnung schwierige gesellschaftspolitische Problemstellungen wie die Diskussion und Handhabung der »sexualisierten Gewalt« dar. Hierzu wurden Ratgeber und Qualifizierungsbausteine für Organisationen sowie für die meist ehrenamtlichen Mitarbeiter in Sportvereinen entwickelt. Diese basieren vor allem auf den moralischen aber auch juristischen Werten der demokratischen Grundordnung.

Wie und ob sich bezüglich der Thematik Homophobie das Meinungsbild von Migranten und Migrantinnen verändert, die aus Staaten kommen, in denen das Lesbisch- und Schwulsein kriminalisiert werden, ist eine interessante Frage.

Offene Kommunikation und das gegenseitige Zur-Verfügung-Stellen von Kompetenzen sind zwei der wichtigsten zur interkulturellen Öffnung führende Voraussetzungen auf der organisatorischen Ebene. Der Sport hat sich zwar aus politischen Bestrebungen gegründet, ist aber heute global betrachtet grundsätzlich politisch wie ideologisch neutral. Er leistet mit seinen deeskalierenden und vermittelnden Effekten als praktiziertes Medium sowie als Organisationssystem seinen Beitrag zur interkulturellen Öffnung und einer friedlichen Gesellschaft. Das einzigartige System der Sportvereine in Deutschland, das grundsätzlich nicht kommerziell orientiert ist, hat eine außergewöhnliche Kompetenz bei der Lösung von Problemen entwickelt und nimmt sich immer wieder großen und kleinen gesellschaftstragenden Aufgaben an. Jedoch ist der Sport genauso auf das Zusammenspiel der anderen gesellschaftlichen Bereiche angewiesen wie umgekehrt.

Literatur

Balster, K. (2000). Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Praktische Erfahrungsrezepte für den Umgang mit den häufigsten alltäglichen Verhaltensproblemen bei Bewegung-, Spiel und Sportangeboten. Duisburg: Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen.

Balster, K. (2006). Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Altersvergleichende sensomotorische Entwicklungsübersichten 4-, 6- und 8-jährige Kinder. Duisburg: Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen.

Breuer, C., Feiler, S. (2012). Sport in Deutschland. Sportentwicklungsbericht 2011/2012 – Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Bundesinstitut für Sportwissenschaft/Deutsche Sporthochschule Köln/Deutscher Olympischer Sportbund. Köln.

Comité International pour le Fair Play (1992). Fair play für alle. Deklaration des CIFP. Paris: Comité International pour le Fair Play.

Deutsche Sportjugend im DOSB in Kooperation mit der Sportjugend der Österreichischen Bundes-Sportorganisation (Hrsg.) (2006). ARCTOS – Gemeinsam gegen Diskriminierung, Rassismus und Fremdenhass. ANTI-RACISM-TOOLS. Eine Arbeitshilfe inkl. CD mit 10 Videoclips. Frankfurt a. M.

Deutsche Sportjugend im DOSB (Hrsg.) (2007). Eine Frage der Qualität: Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- & Jugendsport. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen. Frankfurt a. M.

Deutsche Sportjugend im DOSB (Hrsg.) (2009). Vereine und Verbände stark machen – zum Umgang mit Rechtsextremismus im und um den Sport. Frankfurt a. M.

Deutsche Sportjugend im DOSB (Hrsg.) (2010a). Interkulturelle Öffnung im organisierten Kinder- und Jugendsport. Arbeitshilfe für Organisations- und Personalentwicklung. Frankfurt a. M.

Deutsche Sportjugend im DOSB (Hrsg.) (2010b). Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Frankfurt a. M.

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (2006). Wissen für die Praxis: Bewegungsangebote 70 plus. Werkheft 7. Frankfurt a. M.

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (2007). Wissen für die Praxis: Richtig fit ab 50. Werkheft 6. Frankfurt a. M.

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (Hrsg.) (2011). 100 Jahre Frauensport. Frankfurt a. M.

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (2012a). Sport bewegt (Broschüre). Frankfurt a. M.

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (2012b). Integration durch Sport. Ein Programm stellt sich vor. Frankfurt a. M.

Hartmann-Tews, I. (2011). Der bewegte Mann – Sportengagement und somatische Kultur im Kontext der Geschlechterordnung. In BZgA (Hrsg.), Gesundheit von Jungen und Männern. (Gesundheitsförderung konkret, Band 14, S. 29–45). Köln: BZgA.

Hoorn, A., Illmer, D., Kleemann, W. (2010). Förderung des Engagements benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Strukturen des Sports. Expertise zum Stand vn Forschung und Praxis im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »JETST! – Junges Engagement im Sport« der Deutschen Sportjugend. Frankfurt a. M.: Deutsche Sportjugend im DOSB.

Klein, M.-L., Kothy, J. (Hrsg.) (1998). Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Bd. 93). Hamburg: Czwalina Verlag.

Kluß, A., Kuhl, M., Schmitz, A. (o. J.). Fortbildungskonzept zur kulturellen Vielfalt im sportlichen Alltag. Frankfurt a. M.: DOSB. http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/files/downloads_pdf/downloads_2012/Fortbildungskonzeption_Sport_interkulturell.pdf (30.10.2013).

Neuber, N. (Hrsg.) (2010). Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: Springer VS

Sportjugend des Landesportbundes Rheinland-Pfalz (2012). Traditionsgebundene muslimische Mädchen im Sportverein. Mainz.

Sportjugend NRW im Landessportbund NRW (2008). Praxismappe Mädchenarbeit im Sport. Mit CD.. Duisburg.

TAFISA – Trim & Fitness International Sport for All Association (TAFISA). Homepage:http://www.tafisa.net

Wrogemann, O. (2000). Der Sport und die traditionelle Bewegungskultur der Aborigines. Dissertation, Gießen. Justus-Liebig-Universität Gießen.

13

Best Practices Interkultureller Öffnung

Die Praxis sollte
das Ergebnis des Nachdenkens sein,
nicht umgekehrt.

Hermann Hesse

13.1 Einführung

Der Duden (2013) definiert eine Best Practice, besonders in Wirtschaft und Politik, als »bestmögliche [bereits erprobte] Methode, Maßnahme o. Ä. zur Durchführung, Umsetzung von etwas«. Ein enorm hoher Anspruch sicherlich, aber dennoch dürfen die folgenden Texte für sich beanspruchen, das komplexe Thema Interkulturelle Öffnung auf praktische Beispiele herunterzubrechen. Dabei illustrieren sie zwar den Einsatz von erprobten praktischen Beispielen jeweils in einem spezifischen Lebensbereich oder Handlungsfeld, dennoch sind diese Best Practices häufig auch auf andere Zusammenhänge und Systeme übertragbar, für die sie wertvolle Anregungen bereithalten können. Einige der Best Practices enthalten weiterführende Anregungen oder Reflexionsfragen für den Transfer in die eigene Praxis und können in diesem Zusammenhang gewissermaßen als Fallbeispiele (siehe Tools) eingesetzt werden.

Bei der Lektüre und der Erprobung wünschen wir viel Erfolg!

Literatur

http://www.duden.de/suchen/dudenonline/best%2Bpractice (07.08.2013).

13.2 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung in Recht und Verwaltung

Damit das Mögliche entsteht,
muss immer wieder das Unmögliche versucht werden.
Hermann Hesser

Bülent Arslan

13.2.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung in Bundesbehörden: Bundesagentur für Arbeit

Auf der Landes- und Bundesebene gibt es im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung noch einigen Nachholbedarf. Einen Sonderstatus im Blick auf interkulturelle Öffnung hat die Bundesagentur für Arbeit (BA), die u. a. bei Handschuck und Schröer (2012, S. 91) als gelungenes Beispiel des Bundes genannt wird. Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügen über viel Kundenkontakt; zudem befindet sich die Agentur, wie auch von Handschuck und Schröer festgestellt, auf dem Weg zu einer unternehmensähnlichen Form – die Vergleichbarkeit zu anderen Landes- oder Bundesbehörden ist daher strukturell immer weniger gegeben. Jedoch lässt sich festhalten, dass die BA als größte Bundesbehörde – ähnlich wie übrigens die Polizei – eine große Vorbildfunktion einnimmt. Die Bemühungen sind auch in diesem Fall entsprechend zu würdigen, und es bleibt festzuhalten, dass auch hier die Wirkungsbreite der Entscheidungen besonders groß ist. Eine interkulturelle Öffnung ermöglicht es der Bundesarbeitsagentur, nicht nur bei der Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern auch bei ihrer strategischen Ausrichtung die Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund einzubeziehen.

Die BA hat auch, genau wie das Bundesfamilienministerium, für einen Zeitraum von 12 Monaten an dem bundesweiten Pilotprojekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes teilgenommen. Das Verfahren endete Anfang 2012 und wurde anschließend evaluiert (Antidiskriminierungsstelle). Aus dem Abschlussbericht geht hervor, dass dieses Instrument bereits in vielen Staaten erfolgreich angewendet wird. Auch der bundesdeutsche Versuch wurde durchgehend als praktikabel und gleichheitsfördernd bewertet, insbesondere für Bewerberinnen. Noch ist allerdings unklar, in welchem Rahmen dieses Projekt fortgeführt wird oder ob es gar zu einem Standard in Landes- oder Bundesbehörden werden könnte.

Auch auf Länderebene sind bereits einige wichtige Initiativen erfolgt. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass, wenngleich der Prozess der interkulturellen Öffnung oftmals von

Landesebene aus erfolgt, hierbei nicht immer die Landesverwaltung selbst Ziel des Prozesses ist. Schaut man sich die oft angeführten Best-Practice-Beispiele aus Bayern (Baum, Berner, Dischinger u. Schmitz, 2011, 25 ff.) oder Niedersachsen (Handschuck u. Schröer, 2012, S. 92) an, kann festgestellt werden, dass sich auch hier mit Ausnahme der Polizei die Empfehlungen größtenteils nicht auf die Behörden der Landesebene, sondern der kommunalen Ebene oder der Ausbildungspraxis richten – beispielsweise auf den Bildungs- oder Gesundheitsbereich. Auch diese Vorstöße sind natürlich zu begrüßen. Nichtsdestotrotz zeigen diese Beispiele, dass bislang noch ein unzureichendes Verständnis von interkultureller Öffnung vorliegt, in welchem die Landes- und Bundesbehörden selbst nicht als Zielgruppe verstanden werden.

Literatur

Baum, M., Berner, S., Dischinger, A., Schmitz, M. (2011): Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Recherchearbeit im 22. Lehrgang für Verwaltungsführung. http://www.bayern.de/Anlage10352101/Recherchearbeit%20Interkulturelle%20%C3%96ffnung%20der%20Verwaltung.pdf (30.10.2013).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010). 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

Die Bundesregierung (2012): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin.

Handschuck, S., Schröer, H. (2012). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten der Umsetzung. Augsburg: ZIEL-Verlag.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/anonymisierte_bewerbungen/anonymisierte_bewerbungen_node.html;jsessionid=CB0E21F43E199C83E146F74C18E3FADB.2_cid103 (25.05.2012).

Uwe Ulrich

13.2.2 Beispiel für interkulturelle Öffnung in Bundesbehörden: Das ISAF-Traingsboard der Bundeswehr

Die Ausbildung Interkulturelle Kompetenz (IkK) im Rahmen von Auslandseinsatzen orientiert sich grundsätzlich an der Systematik »Grundlagen, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung« und wird möglichst auch in verwandte Themenfelder sowie in die praktische Ausbildung integriert. Eine kulturallgemeine Sensibilisierung erfolgt zweckmäßigerweise in einem sehr frühen Stadium der Laufbahn. Es geht darum, sich der Bedeutung von Kultur als notwendigem Orientierungssystem bewusst zu werden, ein Bewusstsein für die eigene »kulturelle Brille« zu entwickeln und die Vielfalt kultureller Deutungsmuster zu akzeptieren. In der kulturspezifischen Einsatzvorbereitung werden kulturelle Aspekte des konkreten Einsatzgebietes möglichst mit Bezug zum militärischen Auftrag vermittelt. Hier geht es auch darum, ein Bewusstsein für kulturelle Gemeinsam-

keiten, aber auch Unterschiede zu entwickeln. Im Einsatz stehen qualifizierte interkulturelle Einsatzberater zur Verfügung. Die Verarbeitung der im Einsatz gemachten Erfahrungen und das Wiedereinleben in der Heimat beinhalten ebenfalls kulturelle Aspekte und werden in die Rückkehrerseminare einbezogen.



Abbildung 1: ISAF-Trainingsboard
(Quelle: Presse- und Informationszentrum SKB)

Das ISAF-Trainingsboard kommt insbesondere im Rahmen der kulturspezifischen Vorbereitung von Personal der Bundeswehr auf Afghanistan zur Anwendung (s. Abbildung 1 u. Tabelle 1). Es handelt sich hierbei um eine visuell ansprechende Ausbildungsunterlage im DIN A 2 Format sowie eine Vielzahl von Anlagen – meist in Form bedruckter Klebeetiketten. Teams zu je fünf Personen befassen sich innerhalb von ca. zwei Stunden, nach kurzer Darstellung und Diskussion einer realen Einsatzsituation, zunächst mit der Frage nach der eigenen (deutschen?) Kultur, im Weiteren dem vorhandenen Wissen über Afghanistan und später mit den Grundlagen afghanischer Kultur bis hin zu konkreten Verhaltenshinweisen. Dabei folgen die Teams den Anweisungen auf dem Board und setzen sich dabei diskursiv mit den Inhalten auseinander. Schließlich sind die Teilnehmer gehalten, eine Auswahl der für sie am wichtigsten erscheinenden Verhaltensregeln zu treffen, was eine sehr individuelle und auf die Funktion im Einsatz bezogene Reflexion erzwingt. In Verbindung mit anderen Ansätzen trägt das hier vorgestellte Trainingsboard dazu beitragen, die Thematik praxisnah und in einem Verständnis auszubilden, das über Dos and Don'ts deutlich hinausgeht. Zweckmäßig ist es daher auch, dieses Ausbildungsmittel nicht als einzige kulturspezifische Vorbereitung zu betrachten, sondern sie möglichst zu begleiten z. B. in Form von Vorträgen, Diskussionen mit Landeskundlern, Interkulturellen Einsatzberatern und ggf. auch einsatzerfahrenem Personal, der Lektüre von einschlägigen Romanen und auch landeskundlicher Literatur.

Überblick ISAF-Trainingsboard

Ziel
Auf Basis einer vorangegangenen kulturallgemeinen Sensibilisierung sollen in vergleichsweise kurzer Zeit wechselnde Zahlen von Personen möglichst standardisiert, nachhaltig und motivierend auf eine Zielkultur vorbereitet werden. Dies geschieht durch die interaktive Diskussion und Erarbeitung eines Themas in Kleingruppen und einem hohen Anteil von Eigenreflexion. Zudem bietet die Methode den Vorteil, in den Gruppendiskussionen sehr individuell auf Einzelfragen eingehen zu können.

Material/Aufwand
Pro 5 Personen ist ein Trainingsboard mit dazugehörigen Anlagen vorzusehen. Es bietet sich an, pro Gruppe einen Raum mit Tisch und Sitzgelegenheiten und einigen Bleistiften bereitzustellen.

Zeitfenster
Reine Bearbeitungszeit 120 min. Mit thematischer Einleitung (30 min) organisatorischer Vorbereitung (30 min) und Nachbereitung (60 min) – hier nicht weiter dargestellt – sind insgesamt 4 Stunden vorzusehen.

Teilnehmende
Fünf Personen bilden eine Arbeitsgruppe. Das Trainingsboard richtet sich hauptsächlich an Personen mit keiner oder wenig Einsatzerfahrung. Bewährt hat sich allerdings, wenn ein bis zwei Personen mit kulturspezifischer Erfahrung in der Gruppe sind bzw. entsprechendes Personal die Ausbildung begleitet, d. h., im Wechsel in den Gruppen zur Verfügung steht.

Ablauf
Das Board beginnt mit der Geschichte einer Patrouille im Norden Afghanistans. Sie beschreibt eine Alltagssituation, die beinahe durch eine unangemessene Reaktion eines jungen Offiziers auf die offensichtlich »normale« Gewaltanwendung gegen Kinder und Jugendliche durch einen örtlichen Polizisten zu eskalieren droht. Nachdem auf diese Weise eine gewisse Betroffenheit und ein realistischer Bezug zur Thematik hergestellt wurden, geht es im Baustein 1 auf der Basis einer Auswahl zunächst um die Reflexion der eigenen Kulturstandards. Kurze Texte auf Klebeetiketten, die ein vermeintlich typisch deutsches Verhalten beschreiben, sind den dargestellten Kulturdimensionen zuzuordnen. Anschließend besteht die Herausforderung darin, diskursiv zu einer Gruppenlösung zu kommen hinsichtlich der Frage, wo man sich als Gruppe in den jeweiligen Dimensionen auf einer Skala wiederfindet.

Im zweiten Baustein geht es darum, ohne zusätzliche Informationen vorhandene Wissensbestände – unabhängig ob aus Einsatzerfahrung, Medienberichten, Romanen etc. – zu den Rubriken »Zeit«, »Familie«, »Religion«, »Gender« und »Kommunikation« stichwortartig handschriftlich zusammenzutragen.

Im dritten Baustein geht es zunächst um die Aufnahme von kurzen Informationstexten. Anschließend wird der Bezug zu den im ersten Baustein genannten Kulturdimensionen hergestellt und schließlich Bildern und Verhaltensregeln im Sinne von Dos and Don'ts zugeordnet.

Im vierten Baustein wird der Versuch unternommen, die afghanischen Kulturstandards in den bereits aus dem ersten Baustein bekannten Dimensionen grafisch vergleichend darzustellen und das Ergebnis zu diskutieren. Die Herausforderung für den Moderator in dieser Phase besteht darin, trotz aller grafischen Vereinfachungen ein differenziertes Bild zu vermitteln. Die Erfahrung zeigt aber, dass dies auch durch die gruppeninterne Diskussion erfolgt.

Im fünften Baustein wird der Bogen wieder zurück zum Anfang gespannt und die Eingangsgeschichte noch einmal mit dem bis dahin erworbenen Wissen zu betrachtet. Sodann erhält jeder Teilnehmer alle betrachteten Verhaltensregeln als Aufkleber, verbunden mit dem Auftrag, diejenigen auszuwählen, die für den Betroffenen die größte Bedeutung haben, was eine wiederholte Reflexion bedeutet.

Abschließend fasst die Gruppe die Ergebnisse auf einem Arbeitsblatt zusammen, in der Absicht, dem Ausbildungspersonal Hinweise auf Defizite, besondere Interessen und ggf. Fragen für die didaktische Nachbereitung und die Vorbereitung weitergehender Ausbildung zu geben. Nach Durchlaufen dieser Ausbildung erhalten die Teilnehmer neben der persönlichen Taschenkarte eine Ausbildungshilfe in Taschenkartenformat, die die gelernten Verhaltensregeln in eine kurze Hintergrundinformation einbettet und nicht als isolierte Dos and Don'ts darstellt.

Anusheh Rafi

13.2.3 Beispiel für interkulturelle Öffnung in Bundesbehörden: Best Practice aus dem Justizbereich

Als »Best Practice«-Beispiel wurde ein Fall gewählt, bei dem die Entscheidung offensichtlich nicht leicht fällt. Es geht eine um Entscheidung des Bundesarbeitsgerichts vom 24.02.2011 (BAG – 2 AZR 636/09), die hier etwas vereinfacht dargestellt wird. Der Kläger war als »Ladenhilfe« in einem Einzelhandelsunternehmen beschäftigt. Zunächst arbeitete er etwa 3,5 Jahre in der Getränkeabteilung, bis er auf seinen Wunsch hin in die Frischwarenabteilung versetzt wurde. Nachdem er dort ein dreiviertel Jahr gearbeitet hatte und öfter krank geworden war, wollte die Arbeitgeberin ihn wieder in der Getränkeabteilung einsetzen. Der Arbeitnehmer weigerte sich daraufhin, erneut an seinem vorherigen Arbeitsplatz zu arbeiten. Er berief sich auf seinen muslimischen Glauben und behauptete, dieser verbiete ihm das Ein- und Ausräumen alkoholischer Getränke und der damit verbundenen Mitwirkung an deren Verkauf. Zuvor habe er in der Getränkeabteilung nur unter großen Gewissenskonflikten diese Tätigkeit ausüben können. Aufgrund der Arbeitsverweigerung in der Getränkeabteilung kündigte ihm die Arbeitgeberin. Das Gericht hatte nunmehr die Wirksamkeit der Kündigung zu prüfen.

Der Sachverhalt gibt einigen Anlass davon auszugehen, der Arbeitnehmer habe schlicht keine Lust, in der Getränkeabteilung zu arbeiten und berufe sich nur deshalb auf seinen Glauben: Einerseits hat er zuvor bereits jahrelang in der Getränkeabteilung gearbeitet und dies anscheinend mit seinem Glauben vereinbaren können. Andererseits erscheint auch die Einschätzung des muslimischen Glaubens eigenwillig, nicht nur der Konsum, sondern auch das Einsortieren von Alkoholgetränken sei bereits ein Glaubensverstoß.

Diesem Eindruck hat das Bundesarbeitsgericht standgehalten und die Kündigung für unwirksam erklärt, weil das Grundrecht des Arbeitnehmers auf Glaubensfreiheit nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Dies mag zunächst erstaunen, doch wird durch die Argumentation des Gerichts deutlich, dass die Möglichkeiten interkultureller Öffnung vorbildlich angewandt wurden.

Zunächst einmal wurde festgestellt, dass die Veränderung des Aufgabenbereichs einer Ladenhilfe von »Frischwaren« zu »Getränken« vom Weisungsrecht der Arbeitgeberin gedeckt war. In einem Arbeitsvertrag können nicht alle Rechte und Pflichten detailliert beschrieben werden, weil sich die betriebliche Organisation und die Rahmenbedingungen ändern können und eine gewisse Flexibilität der Arbeitnehmer erforderlich ist. Im Rahmen des Arbeitsvertrages hat die Arbeitgeberin ein Weisungsrecht, welche sie »nach billigem Ermessen« ausüben kann (§§ 106 GewO, 315 Abs. 1 BGB). »Nach billigem Ermessen« ist eine Generalklausel, die unbestimmt lässt, wie dieses Ermessen im Einzelfall auszuüben ist. Bei der Festlegung des Weisungsrechts im Einzelfall sind die Grundrechte der betroffenen Personen zu berücksichtigen (Drittwirkung von Grundrechten). Vorliegend muss der Glaube des Arbeitnehmers berücksichtigt werden. Soweit die Weisung mit dem

Glauben des Arbeitnehmers nicht vereinbar ist, muss die Arbeitnehmerin von der Weisung Abstand nehmen, sofern ihr dies betrieblich zumutbar ist.

Problematisch ist im vorliegenden Fall, dass berechtigte Zweifel daran bestehen, ob die Unvereinbarkeit mit dem Glauben des Arbeitnehmers tatsächlich besteht. Es wäre problematisch, wenn die bloße Behauptung, etwas verstoße gegen den eigenen Glauben, stets das Weisungsrecht der Arbeitgeberin unterlaufen könnte (z. B. mit der Behauptung, dass es nicht mit dem eigenen Glauben vereinbar sei, vor 10 Uhr morgens mit der Arbeit zu beginnen). Andererseits wäre die Glaubensfreiheit schwer auszuüben, wenn der Arbeitnehmer stets »beweisen« müsste, was Teil seines Glaubens ist – dieser Beweis ist nicht zu erbringen.

Das Bundesarbeitsgericht hat sich mit den Zweifeln an der Aufrichtigkeit des Arbeitnehmers in einer Weise befasst, die diese Interessengegensätze zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeberin berücksichtigen:

Der Arbeitnehmer muss zunächst darlegen, warum ihn die Befolgung der Weisung in einen »konkreten und ernsthaften Glaubenskonflikt« bringen würde. Hierzu ist erforderlich, dass sich die glaubensbedingten Verbote mit der Art der Arbeitsverweigerung decken und der Glauben konsistent gelebt wird. Es muss auch erkennbar sein, dass er den »ins Feld geführten Ge- und Verboten absolute Verbindlichkeit beimisst«. Vorliegend hielt der Arbeitnehmer die Mitwirkung am Verkauf von Alkohol für verboten und hat sich nicht grundlegend geweigert, in der Getränkeabteilung zu arbeiten. Ferner gab es keine Hinweise darauf, dass der Arbeitnehmer privat Alkohohl konsumiert, anderweitig mit Alkohol in Berührung kommt oder das Verbot nicht ernst nimmt. Insofern war die Arbeitsverweigerung konsistent mit seinem behaupteten Gewissenskonflikt.

Nicht überprüft wird die Relevanz und Gewichtigkeit der Glaubensentscheidung. Es kommt allein darauf an, was der Arbeitnehmer selbst glaubt und für relevant hält. Daher ist auch unbeachtlich, ob das empfundene Verbot, alkoholische Getränke einzusortieren, der herrschenden islamischen Glaubenslehre entspricht. Entscheidend ist allein, was der Arbeitnehmer nachvollziehbar als seinen Glauben darstellt. Ansonsten würden sich die Gerichte anmaßen, theologische Lehren zu überprüfen. Außerdem schützt die Glaubensfreiheit den individuellen Glauben und keine theologischen Schulen.

Was allerdings noch irritieren mag ist der Umstand, dass der Arbeitnehmer in der Vergangenheit alkoholische Getränke einsortiert hat. Dies wird vom Gericht nicht als Widerspruch angesehen: Es ist durchaus denkbar, dass eine Tätigkeit zunehmend als moralisch belastend empfunden wird und der endgültige Entschluss zur Verweigerung dieser Tätigkeit erst später entsteht. Immerhin hat der Arbeitnehmer von selbst um eine Versetzung aus der Getränkeabteilung gebeten, was als Anhaltspunkt für den Gewissenskonflikt gewertet werden kann.

Überzeugend an dem Urteil ist, dass es zwar die Konsistenz des Glaubens des Arbeitnehmers prüft, allerdings keine übertriebenen Anforderungen an diese Konsistenz stellt. So heißt es u. a. »Ebenso wenig kommt es darauf an, ob die Haltung des Klägers, sein Glaube erlaube es ihm sehr wohl, mit Produkten umzugehen, die Alkohol in ›chemisch veränderter Form‹ enthielten, angesichts seines ansonsten strengen Verständnisses des Alkohol-

verbots in sich logisch und konsequent ist. Die innere Differenzierung erscheint zumindest möglich und stellt damit die Ernsthaftigkeit des Glaubenskonflikts nicht in Frage.«

Das Urteil zeigt, dass es möglich ist, individuelle und unkonventionelle Überzeugungen rechtlich zu berücksichtigen und den Glauben anderer Menschen auf Plausibilität zu prüfen, auch wenn der Glaube nicht von der Prüfinstanz geteilt wird.

Marwan Abou-Taam

13.2.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung in Landesbehörden: »Dialog mit Migranten – Nachwuchsgewinnung für die Polizei Rheinland-Pfalz«

Die Polizeiinspektion Germersheim hat früh erkannt, dass sich die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit massiv im Wandel befinden. Im Landkreis Germersheim leben Menschen mit einem Migrationshintergrund aus über 160 Nationen. Auf dieser Grundlage wurde bei der Polizeiinspektion im Februar 2010 ein Projekt unter dem Titel »Dialog mit Migranten/Nachwuchsgewinnung für die Polizei Rheinland-Pfalz« ins Leben gerufen. Das Ziel dieses Projektes ist es zum einen, den Kontakt und das Vertrauen zwischen der Polizei und den in Germersheim lebenden Migrantinnen und Migranten weiter zu verbessern und zum anderen, auf diesem Wege qualifizierten Nachwuchs aus diesen Reihen zu gewinnen.

Im Vorfeld des Projektes fand eine Informationsveranstaltungsreihe sowohl im städtischen als auch im schulischen Bereich statt. Die Migrantenselbstorganisationen wurden hierbei sehr früh zur Mitwirkung eingeladen. Dazu wurden mehrere Gespräche und Workshops durchgeführt, die über das Vorhaben der Polizei informierten. Die Workshopsteilnehmerinnen und -teilnehmer konnten als Vertreter(innen) ihrer Organisationen die Inhalte des Projektes maßgeblich mitgestalten. Sie brachten Ideen ein, formulierten Ängste und identifizierten eventuelle Hürden, so dass rechtzeitig Probleme erkannt und mögliche Gegenmaßnahmen entwickelt worden sind. Eine auf die Dauer von mehreren Jahren angelegte Kooperation mit der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich für Translationswissenschaften, Sprache und Kultur in Germersheim, beschäftigte sich im Rahmen des Projektes mit der Fragestellung »Kommunikation zwischen Polizei und Migranten«.

Zu Beginn des Projektes begleiteten Studentinnen der Universität Beamtinnen und Beamte des Wechselschichtdienstes der Polizeiinspektion Germersheim im täglichen Einsatzgeschehen. Die Studentinnen und Studenten erhielten dadurch die Möglichkeit, die Bevölkerung und die Polizistinnen und Polizisten in Interaktion zu erleben.

Als Einstieg in das Projekt folgten Einzelaktionen, die im Ergebnis die Projektteilnehmenden zur Fortsetzung des Projektes motivierten. Zu nennen sind:

- Schülerpraktikantinnen und -praktikanten mit Migrationshintergrund,
- Teilnahme an der Berufsbörse in der Regionalen Schule Rülzheim,

- Werbung Deutsch-türkischer Kalender »erfolgreich in RLP 2010«,
- Nachwuchswerbung in Moscheevereinen,
- Fahrradkurs für Migrantinnen/Migranten durch Verkehrssicherheitsberater(innen),
- Kunstprojekt mit Germersheimer Schulen: Wie sehen die Schüler die Polizei? Vernissage am 11. Mai 2011, Dauerausstellung in den Räumen der Polizeiinspektion,
- Tag der Polizei Germersheim am 22. Mai 2011 mit interkulturellem Angebot auf der Bühne und bei der Bewirtung; unter anderem auch Nachwuchswerbung,
- Besuch der Beiräte für Migration und Integration der Stadt Germersheim und des Landkreises Germersheim bei der Polizeiinspektion,
- Okt. 2011: eine Polizistin mit Migrationshintergrund der Polizeiinspektion tritt als Interviewgast live beim SWR in der Sendung »Kaffee oder Tee« auf,
- Besuche von Jugendgruppen aus den Migrantenselbstorganisationen bei der Polizeiinspektion.

Das Kunstprojekt mit Germersheimer Schulen war ein bedeutsames Ergebnis von Gesprächen mit den Verantwortlichen der Stadt Germersheim und den beteiligten Schulen. Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit ausländischen Wurzeln wurden die polizeilichen Bemühungen um einen offenen Dialog mit der gesamten Bevölkerung in den Schulen angestoßen. Ziel war es, das Bild einer Polizei, die für alle Bürger da ist, in die Familien zu transportieren und so bestehende Berührungsängste abzubauen. In der Folgezeit besuchten jeweils zwei »Kunstklassen« der Richard-von-Weizsäcker-Realschule und des Goethe Gymnasiums Germersheim die Polizeiinspektion. Den Schülerinnen und Schülern wurde in Führungen durch die Diensträume und in Gesprächen mit den Polizeibeamten und -beamtinnen die Polizei nähergebracht. Nach den Besuchen machten sich die Schüler im Dialog mit ihren Lehrern an die Verwirklichung ihrer Vorstellungen. Am 11. Mai 2011 wurden die Kunstwerke in einer Vernissage bei der Polizei Germersheim vorgestellt.

Zu einem festen Bestandteil für die Fußballauswahl der Polizeiinspektion Germersheim ist das Hallenfußballturnier des FV Türkgücü unter dem Titel: »Fußball gegen Rassismus und Gewalt« geworden. Das Turnier des FV Türkgücü wurde 2012 zum 11. Mal ausgetragen und erfreut sich in Germersheim großer Beliebtheit. Bei diesem Turnier nehmen Jahr für Jahr weit über 100 fußballinteressierte junge Männer teil, seit dem Jahr 2010 auch eine Auswahl der Polizei Germersheim. Im Jahr 2012 waren auch die Bundestagsabgeordneten mit von der Partie. Während des Turniers nutzen Beamte des Sachgebietes Jugend sowie der Dienststellenleiter der Polizeiinspektion Germersheim die Möglichkeit, ungezwungen mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen, um so eventuelle Berührungsängste bei den jungen Migranten abzubauen.

Eine wichtige Komponente des Projektes, die im Projektverlauf zunehmend eine Rolle gespielt hat, war die Förderung der Akzeptanz von Kollegen und Kolleginnen mit Migrationshintergrund, denn die nach außen gerichteten Aktivitäten der Polizeiinspektion haben diesbezüglich eine Innenwirkung entfaltet. Das wird dadurch verstärkt, dass der

Kreis der Mitglieder der Projektgruppe offen ist, es kommen immer wieder neue Mitarbeitende hinzu, verlassen die Projektgruppe oder arbeiten nur bei bestimmen Teilprojekten mit. So entwickelte sich ein spartenübergreifendes Projekt, das junge Migrantinnen und Migranten aus den Bereichen Kultur, Sport und Ausbildung mit Polizisten und Polizistinnen gemeinsam aktiv gestalten.

Die Projektgruppe der Polizeiinspektion Germersheim nahm 2010 bei der »Initiative für Integration« des Radiosenders bigFM teil. Der Radiosender zeichnet mit dem Preis Projekte aus Rheinland-Pfalz aus, welche sich für die Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund einsetzen. Am 19.01.2012 fand in Mainz die feierliche Preisverleihung statt, zu der die 18 besten Projekte geladen wurden. Die Gewinner wurden von einer fünfköpfigen Jury, bestehend aus Integrationsexperten/-expertinnen, Medien- und Politikvertretern/-vertreterinnen, ausgewählt. Das Projekt der Polizei Germersheim: »Dialog mit Migranten – Nachwuchsgewinnung für die Polizei Rheinland-Pfalz« erreichte hier den zweiten Platz.

Marwan Abou-Taam

13.2.5 Beispiel für interkulturelle Öffnung in Landesbehörden: Interkulturelle Kompetenz im Polizeialltag in Rheinland-Pfalz

Die Einbindung und Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund ist für die rheinland-pfälzische Polizei eine Selbstverständlichkeit. Daher ist die Kooperation mit Migrantenorganisationen besonders wichtig. Um dies zu betonen, unterzeichneten die Beiräte für Migration und Integration, das für Integration zuständige Ministerium und das Innenministerium im Februar 2011 die Zielvereinbarung »Für ein Miteinander ohne Vorbehalte«. Konkret geht es um gemeinsame Aktivitäten im Bereich der Kriminal- und Verkehrsprävention sowie die Vernetzung mit anderen Trägern der Migrations- und Integrationsarbeit.

Diese Vereinbarung ist ein Baustein zur Verwirklichung des Integrationskonzeptes des Landes Rheinland-Pfalz und dient als Grundlage für einen vorbehaltlosen und dauerhaften Dialog. Ein Dialog, den die Polizei mit allen Teilen der Gesellschaft führt. Schließlich hat sich die rheinland-pfälzische Polizei in ihr Leitbild geschrieben: »Die Bürger sind unsere Partner – gemeinsam sind wir erfolgreich«.

Polizei und Moscheevereine

Diese Formel gilt aus Sicht der rheinland-pfälzischen Polizei auch im Umgang mit Menschen muslimischen Glaubens. Daher pflegt die Polizei in Umsetzung des Konzeptes »Vertrauensbildende Maßnahmen« seit 2006 sehr enge Kontakte mit den meisten islamischen Gemeinden im Land. Landesweit sind etwa 100 Beamtinnen und Beamte als Ansprech-

partner(innen) ausgebildet, den Dialog mit muslimischen Organisationen zu führen. Seit 2006 werden seitens des Landeskriminalamtes und der Landespolizeischule die Grundseminare »Dialog zwischen muslimischen Organisationen und Sicherheitsbehörden in Rheinland-Pfalz« für die Koordinatoren und polizeilichen Ansprechpartner durchgeführt.

Im Dialog sollen Vorbehalte ab- und Vertrauen aufgebaut werden. Die damit verfolgte Zielsetzung, Netzwerke zu bilden, die Integration zu fördern und den Dialog mit den muslimischen Verbänden zu unterstützen, hat zu positiven Reaktionen geführt. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung wurde von allen Beteiligten betont, dass sowohl den betroffenen Führungskräften als auch den zu benennenden Koordinatoren/Koordinatorinnen und Ansprechpartnern/-partnerinnen bei den Polizeipräsidien deutlich sein muss, dass die Umsetzung der Inhalte von Konzeption und Leitfaden nicht anhand starrer Konzepte durchgeführt werden kann, sondern problemorientiertes und bedarfsgerechtes Arbeiten erfordert.

Eine weitere Komponente des Projektes ist die Einbindung außerpolizeilicher Institutionen mit dem Ziel, Netzwerke zu schaffen, die in konkreten Situationen aktiviert werden können. Um dies leisten zu können, ist interkulturelle Kompetenz unverzichtbar. Daher wurde die Vermittlung der dazu erforderlichen Kenntnisse in die Aus- und Fortbildung aller Polizisten/Polizistinnen integriert. Wobei hier eine Strategie gewählt wurde, die darauf abzielt, dass sich die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft langfristig möglichst auch in den eigenen Reihen widerspiegeln soll. Daher ist die strukturelle Einbindung von Polizeibeamtinnen und -beamten mit Migrationshintergrund ein notwendiges integratives Signal interkultureller Öffnung. So steht heute Bewerberinnen und Bewerbern ohne deutsche Staatsangehörigkeit der Einstieg in den rheinland-pfälzischen Polizeidienst grundsätzlich offen. Die angestrebte Verbesserung der Bildungs-, Schul- und Berufschancen für Personen mit Migrationshintergrund ist Bestandteil des bereits seit 2009 umgesetzten Projektes »Höhere Berufsfachschule – Bildungsgang Polizeidienst und Verwaltung«. Der erfolgreiche Abschluss dieser Ausbildung qualifiziert Bewerberinnen und Bewerber mit mittlerem Bildungsabschluss für eine weiterführende Ausbildung bei der Polizei.

Konkrete Vorteile für den Polizeialltag ergeben sich mittelfristig durch eine Vertrauensbeziehung, die die Beamtinnen und Beamten vor Ort zu den muslimischen Gemeinden aufgebaut haben. Dadurch kann auf diese neue Struktur zurückgegriffen werden, wenn es nötig ist. Der Kontakt und das dadurch geschaffene Vertrauen haben dazu geführt, dass vonseiten der Gemeinden die Nachfrage nach Präventionsveranstaltungen für die Gemeindemitglieder in den eigenen Räumen gestiegen ist. Darüber hinaus wirken die Imame zunehmend in Konfliktsituationen mit. Dies ist insbesondere der Fall, wenn eine Todesnachricht überbracht werden muss, oder wenn es darum geht, polizeilich relevante Themen mit den Gemeindemitgliedern zu diskutieren.

Werner Hülsmann und Brigitte Brunner-Strepp

13.2.6 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Kommune – Gesundheitsprävention im Landkreis Osnabrück

Der Landkreis Osnabrück hat sich in seinen »Leitlinien zur Integrationspolitik« zum Prozess der interkulturellen Öffnung der Verwaltung bekannt. Im Einzelnen heißt es dort

»Der Landkreis steht zum Konzept der interkulturellen Öffnung als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess, der die gesamte Organisation an die globalisierte Gesellschaft anpasst. Dabei geht es darum, Zugangsbarrieren für Migranten zu beseitigen und Benachteiligungen zu beseitigen – sowohl in der Nutzung der Angebote als auch im Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen. […] Diesem Konzept entsprechend sind Mitarbeiter/innen und Vorgesetzte im Rahmen ihrer Dienstaufgaben zur interkulturellen Offenheit und Sensibilität gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund verpflichtet« (Beschluss des Kreistages, August 2010).

Die Erarbeitung dieser Leitlinien fand beim Landkreis Osnabrück in engem Zusammenhang mit dem Projekt »Interkulturelle Öffnung des Landkreises Osnabrück« (2008 bis 2010) statt. Im Rahmen dieses Vorhabens wurden u. a. Mitarbeiterschulungen in interkultureller Kompetenz durchgeführt und Schulungskonzepte entwickelt. Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung der Dienstleistungen enthalten unter anderem Hinweise zu mehrsprachigen Broschüren und zum Einsatz von Dolmetschern. Ein weiteres wichtiges Element war das Projekt LIMA (Landkreis-Initiative Migranten in die Ausbildung) mit dem Migranten und Migrantinnen für die Ausbildung beim Landkreis Osnabrück gewonnen werden sollten. In seinem Verständnis und seinem Vorgehen folgt der Landkreis dabei dem Begriffs- und Prozessverständnis der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt). (KGSt, 2008).

Ziel des Prozesses ist gleichberechtigter und ungehinderter Zugang aller Einwohner zu den Dienstleistungen der Kommune. Das Angebot öffentlicher Dienstleistungen soll unterschiedliche Lebenswelten und Interessenlagen berücksichtigen und soziale und kulturelle Differenzen und Ungleichheiten reflektieren. Es hat deshalb insbesondere diejenigen im Blick, die einen erschwerten Zugang zu den Dienstleistungsangeboten haben.

Interkulturelle Öffnung gilt damit als eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Kundenorientierung aller kommunalen Dienstleistungen. Sie ist ein Kernelement der Neuausrichtung der Integrationspolitik, die wie beim Landkreis Osnabrück seit 2005 in vielen Kommunen aufgrund von politischer Mobilisierung von innen und von außen stattfindet.

Diese Anstrengungen sind nach Michael Bommes Versuche der Kommunen, »ihrer Integrationspolitik eine legitime, öffentlich anerkannte institutionelle Form durch Orientierung an entsprechenden Vorlagen zu geben.« Er macht den Vorschlag, » dies als einen Prozess des Mainstreaming kommunaler Integrationspolitik zu begreifen, in dem diese, […] sich ein neues, standardisiertes institutionelles Design zulegen« (Bommes, 2011, S. 201).

Dieser Standardisierungsprozess ist für Bommes einer Entwicklung geschuldet, in der Migranten und Migrantinnen zum Regelpublikum im aktivierenden Wohlfahrtsstaat werden und eine entsprechende Ausgestaltung der Politik erfordern.

»Die Zentralstellung und symbolische Aufladung der Integrationsfrage resultiert daher erstens aus der Realisierung, dass die Migrationsbevölkerung zum dauerhaften und irreversiblen Publikum des Wohlfahrtsstaates geworden ist. Er muss sich unter Bedingungen eingeschränkter Leistungsfähigkeit der Frage stellen, wie er perspektivisch Integration unter den historisch kumulierten Bedingungen einer zu großen Teilen sozialstrukturell benachteiligten Zuwanderungsbevölkerung gewährleisten kann. Damit einher geht zweitens die weitere Realisierung, dass diese Migrationsbevölkerung keine Quantité négligeable darstellt, sondern je nach Altersgruppe ein Fünftel bis zur Hälfte der Bevölkerung stellt und, je nachdem, wie gezählt und festgeschrieben wird, relativ im Wachsen begriffen ist. Migration wird damit zum Strukturmerkmal eines immer größeren Teils der Bevölkerung und verlangt daher eine Anpassung des institutionellen Designs an diesen Sachverhalt« (Bommes, 2011, S. 205).

Dieser Standardisierungsprozess führt aber gerade nicht in eine Vereinheitlichung des Verwaltungshandelns, sondern im Gegenteil zu einer Diversifizierung der Dienstleistungen. Im Bemühen, kulturspezifische Besonderheiten und andere Unterschiede der Kunden zu berücksichtigen, wird die Dienstleistung tendenziell individualisiert – quasi maßgeschneidert – angeboten. Öffentliche Verwaltung begibt sich damit auf den Weg zur »Barrierefreiheit für Individuen«, wie Mark Terkissidis sie fordert (Terkissidis, 2010).

Dieses hochdiversifizierte Verwaltungshandeln gerät dadurch jedoch in zwei Gefahren. Zum einen droht es, der Grundregel der modernen demokratischen Bürokratie zu widersprechen, dass alle Bürger und Bürgerinnen nach den geltenden Gesetzen gleich zu behandeln sind (Wunder, 1988). Zum anderen entstehen durch an differenzierte Lebenslagen angepasste Dienstleistungen zusätzliche Kosten.

Diese Sachverhalte werden häufig in undifferenzierter Form als Gegenargumente gegen Prozesse interkultureller Öffnung bzw. ein Diversitätsmanagement eingebracht. Gegen die Bedenken hinsichtlich des Gleichheitsgrundsatzes lässt sich einwenden, dass eben genau zu prüfen ist, inwieweit Lebenslagen gleich oder wesentlich verschieden sind. Und den entstehenden Kosten – etwa für Dolmetschereinsätze – stehen regelmäßig Einsparungen, z. B. an aufgewendeter Arbeitszeit, gegenüber. Entscheidendes Argument für die Ausdifferenzierung der Dienstleistungen ist jedoch, dass ohne eine Anpassung an die Situation der Bürger und Bürgerinnen häufig Verwaltungshandeln sein Ziel nicht erreicht. Gleichwohl sind – im Einzelfall wie in der grundsätzlichen Orientierung öffentlicher Organisationen – Vorteile und Nachteile der Differenzierung abzuwägen. Die notwendige tiefgehende Diskussion der mit diesen Entwicklungen verbundenen Veränderungen öffentlicher Dienstleistungen steht noch aus.

Die »Prozessrisiken« ebenso wie die Vorteile von interkultureller Öffnung lassen sich beispielhaft an der Öffnung der Dienstleistung »Zahnmedizinische Prophylaxe« des Gesundheitsdienstes für Landkreis und Stadt Osnabrück aufzeigen.

Der Gesundheitsdienst ist ein Fachdienst der Kreisverwaltung, in dem Ärzte und Ärztinnen, Zahnärzte und Zahnärztinnen, Psychologen und Psychologinnen, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, Gesundheitsingenieure/-ingenieurinnen und weitere medizinische Fachberufe in sechs Fachabteilungen arbeiten. Die vorrangigen Aufgaben dieses öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD) liegen im Bereich der Bevölkerungsmedizin, der Prävention und der Gesundheitsförderung. Dem ÖGD kommt als »dritter Säule« des Gesundheitswesens – neben der ambulanten und stationären Versorgung – ein besonderer Stellenwert zu. Bei der ambulanten und stationären Versorgung steht die kurative Medizin für den Einzelnen im Mittelpunkt und sichert damit die individualmedizinische Versorgung. Die Angebote des öffentlichen Gesundheitsdienstes sind eher sozialkompensatorisch und ergänzen den ambulanten und stationären Bereich. Die Tätigkeit des ÖGD ist häufig aufsuchend und niederschwellig; die Angebote werden im z. B. Setting Kindertagesstätte, Schule etc. gemacht. Auf diese Weise sollen alle Zielgruppen eines Lebensraumes – besonders auch sozial benachteiligte Randgruppen – erreicht werden.

Im Bereich Zahngesundheit ist besonders die Kariesprophylaxe bei Kindern und Jugendlichen, die seit 1989 in Deutschland durch SGB V § 21 geregelt wird, Aufgabe des ÖGD. Dort ist festgelegt, dass Krankenkassen, Zahnärzteschaft und die Länder im Zusammenwirken die zahnmedizinische Prävention durchführen (Sozialgesetzbuch, 1988, S. 2477). Diese Gruppenprophylaxe ist – wie die epidemiologischen Begleitstudien der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Jugendzahnpflege (DAJ) zeigen – eine Erfolgsgeschichte. Der Kariesrückgang im bleibenden Gebiss beträgt in Deutschland seit 1994/1995 bei 12-Jährigen 72,7 % (DAJ, 2009).

Die Maßnahmen der zahnmedizinischen Prophylaxe werden seit 1989 im Landkreis Osnabrück flächendeckend durchgeführt. Die Auswertung der Daten in der Region Osnabrück zeigt ebenfalls die Erfolge der Prävention. So haben Kinder in Kindertagesstätten des Landkreises Osnabrück nur noch die Hälfte an erkrankten Milchzähnen wie vor 20 Jahren.

Der Kariesrückgang in Deutschland ist allerdings nicht gleichmäßig verteilt; einer großen Gruppe kariesfreier und gut sanierter Kinder steht eine kleine Gruppe gegenüber, die einen Großteil der erkrankten Zähne auf sich vereint. In dieser Gruppe befinden sich häufig Kinder mit Migrationshintergrund. Als Ursachen werden soziale und lebensweltliche Einflüsse sowie Zugangsprobleme zum Gesundheitssystem gesehen.

Die DAJ-Studie von 1997 thematisiert bereits den Einfluss soziodemografischer Variablen auf die Zahngesundheit. »Generell lässt sich feststellen, dass die Zahngesundheit von Kindern umso besser ist, je höher der sozioökonomische Status ihrer Familien ist (gemessen am Familieneinkommen sowie Schulbildung und Beruf der Eltern). Ein einfacher Parameter, der zu Charakterisierung der sozialen Situation herangezogen werden kann, ist die Arbeitslosenquote« (DAJ, 1997).

Das Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS) 2003–2006 des Robert-Koch-Instituts (2008) zeigt in seiner Analyse des Mundgesundheitsverhaltens hinsichtlich zahngesunder Ernährung, Mundhygieneverhalten, Einsatz von Fluoriden zur Zahnschmelzhärtung sowie der regelmäßigen Inanspruchnahme zahnärztlicher Untersuchungen

Unterschiede nicht nur in Abhängigkeit vom Sozialstatus, sondern auch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Kinder und Jugendliche mit einem beidseitigen Migrationshintergrund weisen ein ungünstigeres Verhalten auf. Kinder und Jugendliche mit einseitigem Migrationshintergrund hingegen ähneln in ihrem Verhalten dem der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Im Kleinkindalter zeigen sich die größten Differenzen. Das betrifft das Zähneputzen und die Inanspruchnahme einer regelmäßigen Zahnarztkontrolle im Alter bis zu 2 Jahren ebenso, wie den Konsum zuckerhaltiger Nahrungsmittel bei den 3- bis 6-Jährigen. Innerhalb der Migranten lassen sich deutliche Unterschiede feststellen. Vor allem Kinder und Jugendliche aus der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion und aus arabisch-islamischen Ländern haben ein erhöhtes Risiko, an Karies zu erkranken. Sie halten sich am wenigsten an die empfohlene Zahnputzfrequenz, benutzen am wenigsten Fluoridpräparate und weisen die geringste Anzahl an Zahnarztbesuchen auf. Auf der anderen Seite haben sie den höheren Verzehr von Süßigkeiten und zuckerhaltigen Getränken.

Je länger die Kinder, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund sich hier aufhalten, desto mehr gleicht sich ihr Verhalten dem der Mehrheitsgesellschaft an, bleibt aber auch nach vielen Jahren noch ungünstiger. Ein geringer Grad an Integration ist ein zusätzlicher Risikofaktor.

Die KiGGS-Studie zeigt außerdem, dass die Unterschiede in der Zahngesundheit zwischen Migranten und Nicht-Migranten nicht allein auf die überproportionale Zugehörigkeit von Migranten zu sozial benachteiligen Schichten zurückzuführen sind. Hier müssen zusätzlich kulturspezifische und migrationsbedingte Faktoren herangezogen werden, wie z. B. die Ausprägung von Geschmacksvorlieben bei Kindern. So hat die Nationalität laut Studie des Leibniz-Instituts für Präventionsforschung und Epidemiologie in Bremen den größten Einfluss auf die Entwicklung der Geschmackpräferenzen. Weitere Benachteiligungen können Sprachbarrieren, mangelnde Kenntnis des Gesundheitswesen und seiner Präventionsangebote oder mangelndes Wissen über schädliche Lebensgewohnheiten bzw. gesundheitsförderliches Verhalten sein (Robert Koch-Institut, 2008).

Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung in der Prävention und Gesundheitsförderung. Um Migranten und Migrantinnen zu erreichen, sind ein kulturspezifischer Zugang und der Einsatz von Multiplikatoren und Schlüsselpersonen notwendig. Nur so können Barrieren abgebaut werden, die einem gesundheitsförderlichen Verhalten entgegenstehen.

Interkulturelle Kompetenz der Akteure in der Prävention ist gefragt. Hintergrundwissen über kulturell oder religiös bedingte Normen sowie über mögliche Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Migrantengruppen gehören ebenso dazu, wie ein sozial und kulturell sensibles Vorgehen. Eine ständige Selbstreflexion des beruflichen Handelns ist notwendig. Förderlich ist der Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund wie auch in allen anderen Bereichen des Gesundheitswesens. Der zusätzliche Zugang über Sprache und Kultur bietet eine breitere Grundlage für die Vermittlung von Wissen und gesundheitsförderlichen Maßnahmen. Entscheidend ist auch die Information über die

Strukturen des Gesundheitswesens in Deutschland sowie über die Angebote der Krankenkassen. Kultursensible Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Prävention, die aus den Herkunftsländern oft nicht bekannt sind, sowie mit den unterschiedlichen Wertmaßstäben von Gesundheit und Krankheit ist zielführend. Gerade im Bereich Zahngesundheit bestehen hier große Unterschiede.

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien spiegeln sich auch in den Auswertungen zur Zahngesundheit im Landkreis Osnabrück. Deshalb versucht das Team Zahngesundheit des Landkreises in einer Gemeinde modellhaft mit besonderen Präventionsangeboten diesen gesundheitlichen Unterschieden entgegenzuwirken.

Die Gruppenprophylaxe wird im Setting Kindertageseinrichtung und Schule durchgeführt; der größte Teil der Kinder des Sozialraumes wird so erreicht. Tägliche Mundhygiene in den Einrichtungen – unter Anleitung der Erzieherinnen – fördert die Ausbildung der Gewohnheit »Zähneputzen nach jeder Mahlzeit« sowie die Zahngesundheit der Kinder. Das notwendige Zahnpflegematerial erhalten die Kindertageseinrichtungen kostenlos vom Gesundheitsdienst. In der Bring- und Abholphase der Kindertageseinrichtung erfolgt mehrmals jährlich eine Information der Eltern zu Gesundheitsthemen. Die Inhalte werden anschaulich dargestellt, zu Ernährungsthemen werden Kostproben angeboten.

In der Grundschule wird mehrmals jährlich eine Zahnschmelzhärtung mit Fluorid angeboten; Elterninformation und Einverständniserklärung dazu werden mehrsprachig zur Verfügung gestellt.

Vorhandene Strukturen wie Kindertreff und Jugendtreff werden im Nachmittagsbereich genutzt, um altersgerechte Angebote zur Förderung eines gesunden Lebensstiles zu machen. Der tägliche Treff für ausländische Frauen bietet die Möglichkeit, Informationen über das Gesundheitswesen sowie über weitere – von den Frauen gewünschte – gesundheitliche Themen zu geben. Der Einsatz von muttersprachlichen Ärztinnen im Frauentreff hat sich bewährt, um Sprachbarrieren und andere Hemmschwellen abzubauen. Darüber hinaus wurden Frauen mit Migrationshintergrund zur »Zahnputztrainerin« ausgebildet. Sie werden in Familien des gleichen Kulturkreises eingesetzt, um Informationen über das Gesundheitswesen, Vorsorgeuntersuchungen und mögliche Präventionsmaßnahmen weiterzugeben. Ziel ist, diese Familien in die vorhandenen Prophylaxe- und Behandlungsmaßnahmen des Gesundheitswesens zu integrieren, um gleiche Chancen auf Gesundheit zu gewährleisten. Eine zahnärztliche Beratungssprechstunde rundet das Angebot ab. Der Einsatz eines Dolmetschers zur Beratung einzelner Familien mit besonderen Krankheitsbildern kann im Einzelfall ermöglicht werden.

Um Kontakte zu allen Bewohnern des Sozialraums zu pflegen, werden das jährliche Stadtteilfest, offene Gesprächsrunden im Stadtteiltreff, Gemeinschaftszentren, Elterncafés und Mutter-Kind-Gruppen besucht. Bei der örtlichen Tafel werden Mundhygieneartikel ebenso angeboten wie bei Ferienangeboten für Kinder.

In der Zwischenzeit ist zu sehen, dass kultursensible Wissensvermittlung sowie entsprechende verhaltens- und verhältnispräventive Maßnahmen viel erreichen können. Menschen werden befähigt, eigenverantwortlich und selbstständig gesundheitsförderli-

che Lebensweisen zu gestalten sowie die Versorgungsstrukturen des Gesundheitssystems zu nutzen.

Allerdings werden hier auch Grenzen durch die Verschiedenheit der Migrantinnen und Migranten in ihrer ethnischen Vielfalt sichtbar. Mit der Arbeit des öffentlichen Gesundheitswesens im Setting wird trotz des aufsuchenden Ansatzes ein Teil der Menschen nicht erreicht; es entwickelt sich hier ein Spannungsfeld zwischen Bevölkerungsmedizin und Individualmedizin. Maßnahmen, die für die Mehrheitsgesellschaft, Migranten und Migrantinnen mit längerer Aufenthaltsdauer zielführend sind, sind für einen bestimmten Personenkreis nicht passgenau. Um Barrierefreiheit im Gesundheitswesen für alle Individuen zu gewährleisten, muss das Individuum in den Fokus gestellt werden.

Dies gilt als Aufgabe des ambulanten und stationären Bereichs des Gesundheitswesens, nicht als vorrangiges Ziel des öffentlichen Gesundheitsdienstes. Allerdings erreicht wiederum eher der öffentliche Gesundheitsdienst mit seiner aufsuchenden Tätigkeit Menschen, die besonderer Hilfe bedürfen.

Eine Individualisierung von Unterstützung und Beratung ist im Einzelfall notwendig. Dieses Vorgehen ist durch das Niedersächsische Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (NGöGD) legitimiert.

Wissensvermittlung über gesundheitsförderliche Lebensgewohnheiten kann aufwendige Maßnahmen, wie den Einsatz eines Dolmetschers für eine sehr kleine Gruppe von Migrantinnen und Migranten, notwendig machen. Hier stoßen allerdings die zahnmedizinischen Präventionsmaßnahmen der Gruppenprophylaxe an ihre Grenzen.

Individuelle und kultursensible Präventionsstrategien für alle sind eine Herausforderung, die umso deutlicher wird, je mehr Verschiedenheit zur Normalität wird.

Sich dieser Aufgabe zu stellen, lohnt sich! Die Ergebnisse der Untersuchungen in den Tagesbetreuungseinrichtungen in der Region Osnabrück deuten darauf hin, dass das Risiko an Karies zu erkranken bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei vergleichbarem Lebensumfeld ähnlich ist. Damit kann es gelingen, der Chancengleichheit auf Gesundheit einen Schritt näher zu kommen.

Literatur

Bommes, M. (2011). »Integration findet vor Ort statt« – Über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik. IMIS Beiträge, 38, 191–224

DAJ (1997). …………..

DAJ (2009). Epidemiologische Begleituntersuchungen zur Gruppenprophylaxe 2009, Gutachten aus den Bundesländern bzw. Landesteilen. Prof. Dr. Klaus Pieper, Marburg.

KGSt (2008). In sieben Schritten zur interkulturellen Öffnung der Verwaltung (Materialien 5). Köln.

Kreistag Osnabrück: (2010). Leitlinien zur Integrationspolitik. Beschluss des Kreistages August 2010. http://www.landkreis-osnabrueck.de/integration-ordnung-umwelt/integration-und-auslaender/integrationsbeauftragter/2012–03–13/leitlinien-zur-integrationspolitik.html

Niedersächsisches Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (NGöGD) vom 24. März 2006.

Terkissidis, M. (2010). Interkultur, Berlin: Suhrkamp.

Robert Koch-Institut (2008). Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) 2003–2006: Kinder und Jugend-

liche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Berlin.
Wunder, B. (1988). Geschichte der Bürokratie in Deutschland, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch (V) – Gesetzliche Krankenversicherung – (Artikel 1 des Gesetzes v. 20. Dezember 1988, BGBl. I S. 2477).

Veronika Fischer

13.2.7 Beispiel für interkulturelle Öffnung auf kommunaler Ebene: Netzwerk Interkulturelles Lernen Oberhausen (NIL)

Das »Netzwerk Interkulturelles Lernen« (NIL) in der Ruhrgebietsstadt Oberhausen ist ein Zusammenschluss verschiedener Organisationen und Institutionen im Bereich der interkulturellen Arbeit, insbesondere der Bildungs- und Beratungseinrichtungen. Beteiligt sind u. a. Arbeit und Leben, das Ev. Familien- und Erwachsenenbildungswerk Oberhausen, die Katholische Familienbildungsstätte Mülheim und Oberhausen, die örtliche Regionale Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA), die Volkshochschule, der Ev. Kirchenkreis, das Friedensdorf Bildungswerk, der Integrationsrat der Stadt Oberhausen, das Projektteam City, die Kurbel, das Bündnis für Familie Oberhausen, die Polizei Oberhausen, das Stadtteilbüro Lirich, die Flüchtlingsberatungsstelle, pro wohnen international Oberhausen Tackenberg und das Büro des Rates der Stadt Oberhausen.

Wesentliches Motiv für die Gründung des Netzwerks im Oktober 1994 war der Wunsch, sich fachlich und theoretisch fundiert über Konzeptionen interkulturellen Lernens auszutauschen und ein Diskussionsforum zu gründen, das regelmäßig einmal im Monat in einer Trägereinrichtung stattfinden sollte. Die Netzwerkkonferenzen sollten neben dem Erfahrungsaustausch auch die Koordination vorhandener Angebote, die Planung gemeinsamer Veranstaltungen und Aktionsbündnisse, die Entwicklung von Modellprojekten und die Bündelung gemeinsamer Ressourcen ermöglichen.

Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit im Netzwerk waren u. a.: Ein Faltblatt zur Selbstdarstellung von NIL, eine Adresskartei mit Referenten-/Referentinnendaten, Veranstaltungen im Rahmen der interkulturellen Wochen der Stadt Oberhausen, verschiedene Seminare und Gesprächskreise in Kooperation von zwei oder mehreren Trägern des Netzwerks (interkulturelle Frauenseminare, interkulturelle Kochseminare, Eltern-Kind-Gruppen etc.), trägerübergreifende Fortbildungen zu interkulturellen Themen und 2003 eine Publikation mit Methodenbausteinen zur »Interkulturellen Sensibilisierung«.

Vorteile durch Netzwerkbildung

Im Rahmen einer im September 1999 von den Netzwerkakteuren durchgeführten Selbstevaluation ging man der Frage nach, wie effizient das Netzwerk für die Beteiligten sei und kam zu folgendem Ergebnis:

– den Einrichtungen ist eine Erweiterung und Differenzierung des Angebotsspektrums im Bereich der interkulturellen Erwachsenenbildung gelungen;
– neue, bisher schwer erreichbare Zielgruppen wurden für die Einrichtungen gewonnen;
– Werbung und Öffentlichkeitsarbeit konnten intensiviert werden;
– die Einsicht in die Notwendigkeit interkulturellen Lernens hat sich mehr und mehr auch bei den Trägern der Einrichtungen durchgesetzt;
– vor allem die Kooperation unter den Netzwerkmitgliedern wurde intensiviert: Absprachen getroffen, Doppelplanungen vermieden, Angebote koordiniert, Ressourcen getauscht und gebündelt, so dass Synergie-Effekte erzielt werden konnten;
– die Teilnahme an Fortbildung und Supervision wurde erhöht;
– die Fachlichkeit der Netzwerkmitglieder wurde auf ein höheres Niveau gehoben und die Qualität der Arbeit verbessert (Fischer, 2001, S. 367 ff.).

Netzwerke können daher sowohl für die Organisationen nachhaltige Wirkung haben als auch für die beteiligten Individuen. Im Sinne einer Empowerment-Strategie stärken sie den Einzelnen, indem sie ihm Rückhalt in der Gruppe geben, seine Kompetenzen nutzen und seinen Erfahrungshorizont anreichern. Bei allen Vorteilen gibt es allerdings auch Gefahren und Risiken, die bei einer Netzwerkgründung und -weiterentwicklung zu berücksichtigen sind.

Gefahren und Risiken

Neben der entlastenden Wirkung des Netzwerks kommen auf die Netzwerkmitglieder zusätzliche Arbeitsbelastungen zu wie die Termine der Netzwerkkonferenzen, Fortbildungen, Evaluationssitzungen etc.. Für den Koordinator fallen darüber hinaus organisatorische Arbeiten an (wie z. B. die Einladungsschreiben zu den Treffen). Es besteht zudem die Gefahr, dass die Koordinatorenfunktion durch Profilierungsbestrebungen von Einzelnen missbraucht wird oder dass einzelne Personen alle Arbeiten auf sich konzentrieren, die Arbeit zu stark prägen und die Gruppe von sich abhängig machen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, besteht in einem Rotationssystem. Nach 6 Monaten geht die Koordinationsfunktion auf eine andere Person über.

Kritisiert wurde u. a. von den Netzwerkmitgliedern, dass sich die Arbeit zeitweilig verselbstständigte und das Netzwerk im Zuge von größeren Projekten in eine aktive Kerngruppe und fluktuierende, eher passive Randschichten zerfiel. Es ist daher wichtig, auf eine gleichmäßige Verteilung der Arbeit zu achten.

Gerade Migrantenvertreter und -vertreterinnen können sich im Netzwerk benachteiligt fühlen. Faktisch besitzen sie – wenn sie nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben – weniger Macht und Einfluss, da sie politisch nicht über die gleichen Rechte verfügen. Hinzu kommen Kommunikationsprobleme oder auch eingeschränkte rhetorische Fähigkeiten, die das Gefühl vermitteln, in den Diskussionen nicht »richtig zum Zuge« zu kommen. Eine sensible Moderation und der rotierende Wechsel der Moderatoren-/Moderatorinnenrolle können ggf. Ungleichgewichte verhindern.

Bilanz

Das »Netzwerk Interkulturelles Lernen« existiert nun seit 1994 in Oberhausen. Krisen und Konflikte wurden bisher dank eines effizienten Netzwerkmanagements erfolgreich bewältigt. Das Netzwerk ist inzwischen ein anerkannter Akteur in der Stadtgesellschaft geworden. Sein Expertenstatus kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass Netzwerkmitglieder am Kommunalen Integrationskonzept (2006) mitgearbeitet haben und in der dafür vorgesehenen Steuerungsgruppe vertreten waren (www.oberhausen.de). In seiner langjährigen Geschichte ist das Netzwerk durch eine Reihe zusätzlicher Mitglieder erweitert worden. Die Expansion erschwert zugleich die Koordinierungsarbeit. Inzwischen hat man auf Rotation der Koordinatoren-/Koordinatorinnenfunktion verzichtet und eine kleine Koordinierungsgruppe zur Planung und Steuerung der Prozesse gebildet. So verfügt das Netzwerk einerseits über eine hohe Akzeptanz nach außen, zugleich über eine schwierigere Binnenstruktur.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich NIL als ein flexibles Instrument zur Planung und Umsetzung interkultureller Veranstaltungen sowie zur Qualifizierung von Personal und Öffentlichkeitsarbeit bewährt hat. Das Netzwerk hat sich außerdem als Kooperationspartner im Zuge politischer Prozesse – wie der Erstellung des kommunalen Integrationskonzepts – profiliert und wird zunehmend auch als Fachinstanz für integrationspolitische Fragen anerkannt.

Zur Reflexion und weiteren Bearbeitung dieses Beispieles können Sie die folgenden Fragen beantworten:

Fragen zum Text:

1. Welche Chancen und Risiken beinhaltet ein Netzwerk?
2. Wie kann sich ein Netzwerk Anerkennung im politischen Raum verschaffen?

Aufgaben:

3. Führen Sie eine Recherche durch, um herauszufinden, welche Netzwerke in Ihrem Ort existieren!
4. Legen Sie eine Checkliste an, welche Schritte Sie gehen müssen, um selber ein Netzwerk zu initiieren!

Literatur

Fischer, V., Kallinikidou, D., Stimm-Armingeon, B. (2007): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

13.3 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung in Kirchen und Religionen

Ihr aber seht und sagt:
Warum?
Aber ich träume und sage:
Warum nicht?

George Bernhard Shaw

Detlef Schneider-Stengel

13.3.1 Beispiel für Interkulturelle Öffnung in der katholischen Kirche: Botschafterin und Botschafter in interkulturellen und interreligiösen Welten

Für Menschen, die sich in interkulturelle und interreligiöse Dialog- und Öffnungsprozesse begeben, ist die Kenntnis von erprobten und brauchbaren Praxisbeispielen besonders wichtig. Im Bistum Essen wurde deshalb ein neues Fortbildungskonzept entwickelt und erprobt, das ehren- und hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diesbezüglich befähigen soll und den Titel trägt: Botschafterin und Botschafter in interkulturellen und interreligiösen Welten.

Die Fortbildung hat folgende Inhalte:

- Die Entwicklung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen im Umgang mit Menschen in multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften.
- Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz ist die Fähigkeit, in multikulturellen und multireligiösen Kontexten verschiedene Einstellungs- und Verhaltensweisen zu verstehen, diese emotional zu verarbeiten und gleichzeitig handlungsfähig zu bleiben. Sie führt dazu, das kulturell und religiös geprägte Umfeld angemessen zu gestalten und kultur-/religiös relevante Fragestellungen in die Kommunikation einzubeziehen.

Ziele dieses Seminars sind:

- eine grundlegende kulturelle und religiöse Sensibilität und Kompetenz zu entwickeln (verbal und nonverbal);
- persönliche und kulturgeprägte Einstellungen zu Werten, Religion und Glaubensvorstellungen zu reflektieren und die Perspektiven zu wechseln;
- kulturelle und religiöse Identitätsaspekte zu erfahren;

- den Einfluss von Kultur, Religion und Werten auf das eigene Leben und das Leben in Gemeinschaft zu erkennen;
- herausfordernde und kritische Situationen in interkulturellen und interreligiösen Kontexten zu reflektieren, zu besprechen und Lösungsmöglichkeiten zu finden;
- Vorurteile und Stereotype im Blick auf kulturelle und religiöse Gemeinschaften zu erkennen und mit diesen kritisch umzugehen;
- Spiritualität und spirituelle Konzepte im Kontext von Kultur und Religion zu betrachten.

Die Ziele werden über abwechslungsreiche methodische Herangehensweisen wie Reflexionen und Diskussionen, interkulturelle und interreligiöse Übungen, Rollenspiele und Simulationen, Arbeit mit Fallbeispielen sowie die Bearbeitung eigener interkultureller, kulturspezifischer und interreligiöser Erfahrungen angesprochen und trainiert.

Das Fortbildungsteam besteht aus einem gendergemischten Team, das sich aus Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zusammensetzt.

Detlef Schneider-Stengel

13.3.2 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der katholischen Kirche: Der Jugendtreff der Amigonianer in Gelsenkirchen

Die Amigonianer sind ein Orden, der im 19. Jahrhundert von Luis Amigó in Spanien gegründet worden ist und sich schwerpunktmäßig mit Kinder- und Jugendarbeit befasst. Amigo heißt übersetzt Freund. Die Amigonianer möchten Freunde der Menschen und vor allem der Kinder und Jugendlichen sein. Im pädagogischen Konzept des Ordens heißt es:

> »Um die Liebe Gottes zu bezeugen genügt es nicht, dass Evangelium nur mit Worten zu verkünden. Diese Liebe will gelebt werden. Dabei stellen die Schwierigkeiten in der Komplexität der modernen Gesellschaft eine besondere Herausforderung für uns dar. Denn viele Jugendlichen haben nicht die nötige Grundlage, um die Probleme ihres Erwachsenwerdens zu bewältigen. Sie brauchen Hilfe, die auf einer fachlich qualifizierten Grundlage aufbaut. Deshalb bereiten wir uns gründlich in Theorie und Praxis auf unsere pädagogische Arbeit vor. Nach dem Noviziat machen wir eine Erzieherausbildung oder studieren Sozialpädagogik oder Psychologie. Wer sich zum Priester berufen fühlt, schließt ein Theologiestudium an. Von dieser fachlichen Basis aus, lassen wir uns auf die Jugendlichen ein, auf jeden einzelnen, je nachdem, wie er ist und was er gerade braucht. Dabei ist die Beziehung zwischen Heranwachsendem und Pädagogen der Anfang aller menschlichen Entwicklung.
> Aus der Beziehung heraus gehen wir dann die verschiedenen Schwerpunkte auf dem Weg zum Erwachsenen an: Förderung der eigenen Persönlichkeit, Erlernen von lebenspraktischen und sozialen Fähigkeiten, Erlangen eines Schulabschlusses, Integration in das Berufsleben.

Die Pädagogik der Amigonianer ist nicht so sehr durch bestimmte Konzepte, Projekte oder Methoden bestimmt, sondern vor allem durch einen Stil, durch einen Geist, der die amigonianischen Pädagogen prägt.
Dieser Stil hat seinen Grund vor allem im christlichen Menschenbild, der franziskanischen Spiritualität und den Erfahrungen von Luis Amigó und den ersten Amigonianern. In Stichpunkten ergeben sich folgende Grundzüge:

Christliches Menschenbild:
Alle Menschen sind Geschöpfe Gottes mit gleicher Würde.
Alle Menschen bedürfen der Anleitung und der Erlösung, niemand ist vollkommen.
Das Ziel der menschlichen Entwicklung und Reifung ist die Liebe.
Größere Freiheit gibt es nur mit größerer Verantwortung.

Franziskanische Werte:
Alle Menschen sind Geschwister und daher wie eine große Familie.
Tugend der Armut und Einfachheit sowie Liebe zu den Armen.
Friedvoller und respektvoller Umgang miteinander und mit der Schöpfung.
Barmherzigkeit ist der Weg zum Glück.

Tradition der Amigonianer:
Auch die ›vom rechten Weg abkommen‹, haben ein Recht, glücklich zu werden.
Das Leben ist nicht leicht – was nichts kostet, und ist auch nichts wert.
Der freie Wille bedarf der besonderen Entwicklung (Selbstständigkeit).
Jugendliche brauchen eine Gruppe und werden durch gesunden Wettbewerb motiviert.«

Die Amigonianer haben sich mitten in Gelsenkirchen-Heßler, ein sozialer Brennpunkt mit multiplen Problemlagen und einem sehr hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten, eine Wohnung gemietet und leben dort mit den Menschen zusammen. Gleichzeitig haben sie auf einem Gelände eine offene multikulturelle Kinder- und Jugendarbeit etabliert, die die Eltern miteinbezieht. Die Amigonianer haben es geschafft, trotz der zum Teil erheblichen kulturellen und auch religiösen Unterschiede eine Kultur des Respekts, der gegenseitigen Wertschätzung und des Miteinanders zu etablieren. Ihr einfacher Lebensstil, ihr gemeinsames Leben mit den Menschen vor Ort sowie ihre Kompetenzen haben ihnen eine hohe Glaubwürdigkeit und Anerkennung verschafft. Ihre Arbeit wurde vielfach ausgezeichnet und ist modellhaft.

Die Website der Amigonianer enthält alle wichtigen Informationen: www.amigonianer.de.

Andreas Lipsch

13.3.3 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Evangelischen Kirche: Mit stereoskopischem Blick – Prozesse interkultureller Öffnung und evangelischer Orientierung im Diakonischen Werk in Hessen und Nassau

Im Jahr 2010 fand eine Konsultation zum Thema »Interkulturelle Öffnung« mit Vorständen und Leitungskräften aus der Evangelischen Kirche und dem Diakonischen Werk in Hessen und Nassau (EKHN, DWHN) statt, die deutlich machte, dass interkulturelle Öffnungsprozesse in Kirche und Diakonie mit dem Anliegen vermittelt werden müssen, das »evangelische Profil« oder eine »diakonische Kultur« der Organisation weiterzuentwickeln. Anschließend hielten das die Kirchenleitung der EKHN und der Vorstand des DWHN in einer gemeinsamen Absichtserklärung fest. Darin heißt es u. a.: »Diakonische und kirchliche Einrichtungen sind in einer kulturell und religiös pluraler werdenden Gesellschaft auf eine interkulturelle Orientierung und Öffnung ihrer Arbeit angewiesen. Ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Öffnung ist die Förderung von Vielfalt auch in der eigenen Mitarbeiterschaft […] Zugleich sind Kirche und Diakonie neu herausgefordert, deutlich zu machen, worin das evangelische Profil ihres vielfältigen Engagements liegt […] In einer offenen und öffentlichen Volkskirche, die für die gesamte plurale Gesellschaft tätig sein darf und will, sind Öffnung und Profilierung keine Gegensätze. Unterschiedliche kulturelle und religiöse Überzeugungen stehen einer Zusammenarbeit in kirchlichen und diakonischen Einrichtungen nicht nur nicht im Weg, wir verstehen sie als Ausdruck evangelischer Freiheit.«

Eine praktische Konsequenz zog das DWHN, indem es zwei bis dahin existierende Steuerungsgruppen zur »Interkulturellen Öffnung« und zur Weiterentwicklung und Implementierung einer »Diakonischen Kultur« zusammenlegte. Eine *Steuerungsgruppe »Diakonische Inter-Kultur«* wurde vom Vorstand mit verbindlicher Geschäftsordnung eingesetzt. Ihr gehören Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitsbereiche Personal, Migration, Armutspolitik und Existenzsicherung, Öffentlichkeitsarbeit, Kinder, Jugend, Familie und Frauen und Gesundheit, Reha und Pflege an.

Die Steuerungsgruppe hat die Aufgabe, relevante Maßnahmen und Projekte im DWHN mit »stereoskopischem Blick« zu initiieren und zu begleiten, und dafür Sorge zu tragen, dass Fragen und Maßnahmen der interkulturellen Öffnung und der diakonische Organisationskultur integriert bearbeitet werden.

Neben der Begleitung bereits bestehender Maßnahmen und Projekte hat die Steuerungsgruppe »Diakonische Inter-Kultur« vier vorrangig zu bearbeitende Aufgabenfelder und Arbeitsgruppen benannt, in denen jeweils Fachleute und Leitungspersonal zusammenarbeiten:

AG 1: Personalauswahl/Einstellungsgespräche

Aufgabe: Entwicklung eines Leitfadens für Einstellungsgespräche im Blick auf die Feststellung »interkultureller Kompetenzen« (im Sinne des Grundsatzpapiers »Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Diakonie«) sowie auf die Identifikation der Bewerberinnen und Bewerber mit dem Auftrag und der Konzeption der jeweiligen Einrichtung/des jeweiligen Arbeitsfeldes.

Mitglieder: Vorstand, Bereich Personal/Personalentwicklung, Leitungen der regionalen Diakonischen Werke, Bereich Migration.

AG 2: Einführung und Begleitung neuer Mitarbeiter(innen)

Aufgabe: Planung und Durchführung von Orientierungstagen »Willkommen in der Diakonie«, bei denen das Leitbild einer »Diakonischen Inter-Kultur« im Blick auf unterschiedliche Arbeitsfelder konkretisiert wird. Zusammenstellung entsprechender Grundinformationen zur Organisation.

Mitglieder: Referat Personalentwicklung, Referat Ethik und Sozialpolitik, Leitungen der regionale Diakonische Werke, Bereich Migration.

AG 3: Qualifizierung in den regionalen Diakonischen Werken

Aufgabe: Entwicklung und Durchführung spezieller interdisziplinärer Bildungsveranstaltungen in der Region, bei denen gemeinwesenorientiert und vernetzt mit Kirchengemeinden notwendige Veränderungsprozesse im Sinne einer interkulturellen Öffnung und christlich-diakonische Selbstverständigungsprozesse angestoßen und begleitet werden.

Mitglieder: Leitungen der regionalen Diakonischen Werke, Bereich Armutspolitik und Existenzsicherung, Bereich Kinder, Jugend, Familie und Frauen, Bereich Migration.

AG 4: Führungskräfte-Trainings

Aufgabe: Entwicklung eines Curriculums für Führungskräfte-Trainings, das die Frage fokussiert, wie Leitungskräfte sowohl interkulturelle Öffnungsprozesse anstoßen und begleiten als auch sicherstellen können, dass in der Organisationskultur »evangelisches Arbeiten« erkennbar und greifbar wird.

Mitglieder: Vorstand, Bereich Personal/Personalentwicklung, Bereich Migration.

Fritz Weller

13.3.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung eines katholischen Wohlfahrtverbandes: Caritasverband Stuttgart – Von der interkulturellen Öffnung profitieren alle

Der Caritasverband Stuttgart ist der größte Wohlfahrtsverband der Landeshauptstadt Stuttgart. Stuttgart hat knapp 600.000 Einwohner(innen), davon haben 40 % einen Migrationshintergrund. Diese Tatsache stellt den Caritasverband Stuttgart und seine Mitarbeitenden vor besondere Herausforderungen im Hinblick auf alle seine sozialen Dienstleistungen in der interkulturell geprägten Landeshauptstadt.

Grundsatz

Wissend, dass es sich bei einem IKÖ-Prozess um einen die ganze Organisation umfassenden Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess handelt, wurde folgender Grundsatz festgelegt:
- Alle Bereiche und Hierarchieebenen sind in den IKÖ-Prozess einbezogen.

Der IKÖ-Prozess des CV Stuttgart ist als klassischer Top-down-Prozess angelegt. Das bedeutet, dass der Vorstand diesen Prozess bewusst will, ihn anordnet und auch während des Prozesses immer wieder deutlich die Notwendigkeit betont. Diese bewusste Entscheidung »von oben« ist die notwendige Basis für das Gelingen eines solch weitreichenden Prozesses.

Ziele

- *Übergeordnetes Ziel* aller Maßnahmen ist die Förderung der Integration von Migrantinnen du Migranten;
- Zugangsbarrieren in den Diensten sind abgebaut, Zugangsgerechtigkeit ist hergestellt;
- die Interkulturelle Kompetenz der Führungskräfte und Mitarbeitenden ist entwickelt bzw. gestärkt;
- der Verband ist attraktiv für Migrantinnen und Migranten, als sozialer Dienstleister wie als Arbeitgeber;
- die Nachhaltigkeit über das Projektende hinaus ist sichergestellt.

Maßnahmen

Daraus abgeleitet wurden Maßnahmen entwickelt, die sowohl auf der individuellen wie auch auf der organisatorischen Ebene die gewünschten Ergebnisse nach sich ziehen sollten.

Da es sich beim Caritasverband Stuttgart um einen Wohlfahrtsverband mit ca. 1.500 hauptamtlichen Mitarbeitenden handelt, der auf allen Feldern der sozialen Arbeit tätig ist, war es klar, dass zielorientierte und nachvollziehbare Ergebnisse nicht allein mit Fortbildungsmaßnahmen erreicht werden können. Dies ist angesichts der Komplexität des Ver-

bandes und der Anzahl der Mitarbeitenden illusorisch. Das Maßnahmenpaket fußt wie ein solides Haus auf vier Säulen:
- Baustein 1: Schulung der 1., 2. und 3. Führungsebene (je 5 Tage);
- Baustein 2: 5 Fortbildungen für (Basis)-Mitarbeiter(innen) aller Bereiche (je 5 Tage);
- Baustein 3: Fortbildungen zu Interkulturellen Prozessbegleiter(innen) (IKPB) (17 Tage Fortbildung + regelmäßiges Coaching);
- Baustein 4: Durchführung von IKÖ-Prozessen, moderiert durch die IKPB.

Von zentraler Bedeutung bei der Umsetzung des Konzeptes sind die Interkulturellen Prozessbegleiter(innen). Sie haben die Aufgabe, über den gesamten Verband hinweg dezentrale IKÖ-Prozesse in den Teams, Diensten und Einrichtungen durchzuführen. Im Rahmen ihrer Fortbildung haben sie die Kompetenz und das Wissen erworben, die IKÖ-Prozesse vor Ort gemeinsam mit den Mitarbeitenden zu gestalten. Ihre Aufgabe liegt in der Steuerung, Moderation und Dokumentation des jeweiligen Prozesses. Seit 2009 wurden von den Interkulturellen Prozessbegleiter(innen) insgesamt *16 dezentrale* IKÖ-Prozesse geleitet, moderiert und dokumentiert. Es waren alle sozialen Bereiche beteiligt.

Ergebnisse der IKÖ-Prozesse

In den genannten IKÖ-Prozessen wurde intensiv und zielorientiert gearbeitet. Beispielhaft seien folgende Ergebnisse genannt:
- Erstellung eines Handbuchs für kultursensible Beratung,
- Schulden-Präventionsprojekt für Migranten/Migrantinnen,
- Anpassung der Aufnahmebögen in stationären Einrichtungen der Altenhilfe,
- sprachlich angepasstes Öffentlichkeitsmaterial,
- in verschiedenen Diensten entspricht inzwischen der Anteil der Klientinnen und Klienten mit Migrationshintergrund dem in der Stadt Stuttgart,
- Besuche muslimischer Migranten/Migrantinnen in unseren Pflegeheimen,
- Gewinnung Ehrenamtlicher mit Migrationshintergrund,
- hohe Zufriedenheit mit den IKÖ-Prozessen und Fortbildungen,
- Erhöhung des Bewusstseins und der interkulturellen Kompetenz im gesamten Verband,
- Steigerung der Anzahl von Migranten/Migrantinnen als Mitarbeitende (2009: 22 % – 2011: 25 %).

Schwierigkeiten im Projektalltag

Als größte Schwierigkeit erwies sich schnell, dass mit dem verbandsweiten IKÖ-Prozess ein »Störenfried« in den gewohnten beruflichen Alltag eingriff. Dies lässt jedoch nicht darauf schließen, dass die Mitarbeitenden dem IKÖ-Prozess negativ gegenüberstehen. Es ist jedoch festzustellen, dass der IKÖ-Prozess als zusätzliche Aufgabe, die es zu stemmen gilt, wahrgenommen wird. Diese Einschätzung wird durch die Projektleitung ernst genommen, und es konnte im Einzelfall die Notwendigkeit eines IKÖ-Prozesses vermittelt werden.

Erfolgsfaktoren

Der Vorstand will es – Top-down-Prozess
Dies bedeutet, dass IKÖ nicht nur vonseiten des Vorstandes gewollt sein muss, sondern permanent befördert und unterstützt wird. Es genügt nicht, nur zu wollen, sondern dieses Prinzip verlangt aktive Steuerung, die für alle Mitarbeitenden sichtbar ist. Dies war bzw. ist im gesamten Prozessverlauf von beiden Vorständen konsequent vermittelt worden.

Mitarbeitende tragen den Prozess mit – Bottom-up-Prozess
Dank der konsequenten Unterstützung durch den Vorstand kann der zweite wesentliche Aspekt funktionieren, dass dieser Prozess von den Mitarbeitenden an der Basis mitgetragen wird. Die Rückmeldungen der Mitarbeitenden bestätigen dies eindeutig, auch, weil die in den IKÖ-Prozessen erzielten Ergebnisse in die Alltagsarbeit integriert werden.

Engagement der Interkulturellen Prozessbegleiter(innen)
Der Einsatz der IKPB ist der dritte wesentliche Erfolgsfaktor unseres IKÖ-Prozesses. Nur durch sie war es möglich, den Prozess »in die Fläche« unserer gesamten sehr komplexen Organisation zu tragen. Damit können innerhalb einer relativ kurzen Zeit weit mehr Mitarbeitende direkt erreicht werden, als dies über reine Fortbildungsangebote jemals möglich wäre.

Perspektiven

Der IKÖ-Prozess wird konsequent weitergeführt. Dazu gibt es insbesondere folgende Maßnahmen:
– Es gibt dezentrale IKÖ-Prozesse in weiteren Diensten.
– Die Fortbildung Interkulturelle Kompetenz für Mitarbeitende ist als Basisqualifikation verbindlich im Fortbildungsprogramm verankert.
– Die interkulturelle Öffnung wird Teil des Qualitätsmanagements.
– Die Ehrenamtlichen des Verbandes werden in den IKÖ-Prozess integriert und können an interkulturellen Kompetenzfortbildungen teilnehmen.
– Bei der Personalentwicklung wird die Verschiedenheit in den Teams konsequent weiter ausgebaut, dazu gibt es ein Fortbildungsangebot für Führungskräfte.
– Der Caritasverband Stuttgart strebt eine deutliche Erhöhung des Anteils von Migrantinnen und Migranten bei den Fach- und Führungskräften an.

Fazit

Der IKÖ-Prozess ist richtig und notwendig und wird auf breiter Basis von Leitungskräften und Mitarbeitenden aktiv mitgetragen. Die Bereitschaft, sich fortzubilden und die Angebote der Dienste und Einrichtungen im Rahmen dezentraler IKÖ-Prozesse zu überprüfen und interkulturell weiterzuentwickeln, ist deutlich vorhanden. Eine ganz wichtige Erkenntnis ist, dass auf Kunden/Kundinnen- wie auf Mitarbeitendenseite nicht nur die Migrantinnen und Migranten von der interkulturellen Öffnung profitieren. Auch wenn

der interkulturelle Öffnungsprozess beim Caritasverband Stuttgart eine Erfolgsgeschichte ist, ist er noch kein Selbstläufer. Er benötigt weiterhin Begleitung und Steuerung.

13.4 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung in Erziehung und Bildung

Jeder denkt daran,
die Welt zu verändern,
und keiner kommt auf die Idee,
sich selbst zu verändern.
Leo Tolstoi

Otto Filtzinger

13.4.1 Beispiel für interkulturelle Öffnungsprozesse in der Kindertagesstätte: Frühe Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren

Bei dem folgenden Beispiel handelt es sich um eine Praxisumsetzung für interkultureller Öffnung. Es handelt sich um eine erprobte, auf einen längeren Zeitraum angelegte interkulturelle Aktivität, die auf breite und nachhaltige Wirkung angelegt ist.

Frühe Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung der 3- bis 7-Jährigen

Ein wichtiger Aspekt interkultureller Öffnung der Kindertageseinrichtungen ist die europäische Bildung. Ein Ziel Europäischer Allgemeinbildung ist es, dass jeder EU-Bürger in drei Sprachen kommunizieren kann. Mehrsprachigkeit soll nicht nur Spracheliten vorbehalten sein, sondern allen Kindern jeglicher Muttersprache und jeglicher Begabung zugänglich gemacht werden. In verschiedenen EU-Dokumenten wird immer wieder darauf hingewiesen, dass dieses Ziel nur erreicht werden kann, wenn Kinder ihre eigene Muttersprache gut erlernen und schon möglichst früh mit anderen Sprachen vertraut gemacht werden. Da die meisten Kindertageseinrichtungen vielsprachig sind, können die bei vielen Kindern, Eltern und Fachkräften vorhandenen Ressourcen genutzt werden. Ein sprachenfreundliches Klima, in dem alle Kinder in ihren Sprachen zu Wort kommen und ihren Sprachen Gehör geschenkt wird, macht die Kinder mit anderen Sprachen vertraut und motiviert sie, sich mit ihnen zu beschäftigen.

Eltern und -kinder können bei der Integration von Kindern und Eltern in die Europäische Union eine Vorreiterrolle einnehmen, da viele von Ihnen schon in der Lage sind, in zwei oder mehr Sprachen zu kommunizieren. In dieser Hinsicht können sie Sprachvorbilder für viele rein deutschsprachige Fachkräfte und Kinder sein. Die mehrsprachige

Bildung sollte sich zunächst an der natürlichen mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder orientieren, das heißt, dass darin neben den Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund auch Dialekte, Regionalsprachen, Gebärdensprachen und die nonverbale Kommunikation ihren Platz haben.

Das Europäische Sprachenportfolio für 3- bis 7-Jährige (Filtzinger, Montanari u. Cicero Catanese, 2011), das in einem dreijährigen Projekt in drei Mainzer Kindertagesstätten entwickelt und erprobt wurde, ist ein nützliches Instrument, um kommunikative und sprachliche Bildungs- und Lernprozesse einzuleiten und kindgemäß zu dokumentieren. Es ebnet Kindern Wege zur Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und begleitet die ersten Schritte auf einem Weg in ein lebenslanges mehrsprachiges Lernen. Bei diesem Projekt wurde besonderer Wert auf die Einbeziehung des gesamten Teams und der Eltern sowie auf die öffentliche Information und Fachdiskussion des Projektes gelegt.

Fragen zur Reflexion

– Mit welchen Argumenten begründen Sie die Wichtigkeit früher mehrsprachiger Bildung?
– Warum sollten Kinder mit deutscher Muttersprache mit anderen Sprachen vertraut gemacht werden?
– Welche Bedeutung hat die kommunikative und mehrsprachige Kompetenz in Ihrem Team?

Aufgaben (Transfer)

– Wie können Sie die Mehrsprachigkeit in Ihrer Einrichtung hörbar und sichtbar machen?
– Fertigen Sie einen Atlas aller von den Kindern der Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprachen an, zu denen auch die Dialekte gehören!
– Erstellen Sie gemeinsam mit Eltern und Kindern eine Familiensprachbiografie

Literatur

O. Filtzinger, E. Montanari, G. Cicero Catanese (2011). Europäisches Sprachenportfolio: Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren. Köln: Bildungsverlag EINS.

Otto Filtzinger

13.4.2 Beispiel für interkulturelle Öffnungsprozesse in der Kindertagesstätte: Aktivitäten von Kindertageseinrichtungen bei den Interkulturellen Wochen

Aktivitäten von Kindertageseinrichtungen bei den Interkulturellen Wochen

An den jährlich bundesweit stattfindenden Interkulturellen Wochen beteiligt sich auch die Stadt Mainz. Kommunale und kirchliche Kindertageseinrichtungen wirken daran mit einem umfangreichen Programm mit. Für jeden Wochentag bereiten je zwei bis vier Einrichtungen eine interkulturelle Aktivität in ihrer Einrichtung vor, zu deren Durchführung sie dann, je nach Raumkapazität, Kinder aus zwei bis drei anderen Einrichtungen einladen. Im großen Saal des Landesmuseums findet außerdem eine interkulturelle Aktivität eines Kindergartens statt, zu der außer den Kindern aus Mainzer Kindergärten auch Eltern und Fachschulklassen eingeladen werden. Für die Eltern findet noch eine einrichtungsübergreifende Veranstaltung zu Themen interkultureller Erziehung statt. Beim großen sonntäglichen interkulturellen Fest für alle einschlägig arbeitenden Initiativen und Vereine auf dem Domplatz haben jeweils ein bis zwei Kindertageseinrichtungen einen Bühnenauftritt. An einem Informationsstand mit Plakaten, Fotos, mehrsprachigen Informationstafeln und Flyern stehen den ganzen Tag über Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen mit und ohne Migrationshintergrund und Fachreferenten des IPE (Institut für Interkulturelle Pädagogik e. V. Mainz) zu Informationsgesprächen zur Verfügung. Auch die zahlreich den Stand besuchenden Kinder haben die Möglichkeit, in mehrsprachigen Bilderbüchern zu schmökern, mehrsprachige CDs zu hören oder sich schminken zu lassen. Eine Tombola ohne Nieten sorgt für rege Tauschgeschäfte, bei denen man auch Kleinigkeiten zum Essen und Trinken zu sich nehmen kann.

Im April jeden Jahres findet eine weitere Interkulturelle Aktionswoche des IPE Mainz statt, um noch pointierter die interkulturelle Arbeit der Kindertageseinrichtungen anhand gelungener interkultureller Projekte und durch Öffentlichkeitsarbeit die Thematik der Interkulturalität in der Stadt bekannt zu machen. Die Aktivitäten dieser beiden Interkulturellen Wochen werden vom IPE Mainz in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt der Stadt Mainz organisiert.

Alle Angebote der Kindertageseinrichtungen in den Interkulturellen Wochen werden sehr gut angenommen. Insgesamt sind jeden Tag bis zu 100 Kinder in Begleitung von Fachkräften und Eltern zu Fuß und mit der Straßenbahn unterwegs. Sie werden von Passanten und Benutzern der Öffentlichen Verkehrsmittel wahrgenommen. Auf Fragen wie: »Wo geht Ihr denn hin?« »Was macht ihr denn da?« wecken die Kinder mit vielstimmigen, anschaulichen und lustigen Antworten das Interesse der Erwachsenen. Diese Interkulturellen Wochen fördern nicht nur die öffentliche Wahrnehmbarkeit von Interkulturalität, sondern bewirken auch eine trägerübergreifende Zusammenarbeit und Kontakte der Einrichtungen, Kinder, Fachkräfte und Eltern. Sie stellen eine wirksame Form interkulturel-

ler Begegnung dar. Die Zusammenarbeit mit dem städtischen Jugendamt und dem Beirat für Migration und Integration sowie die Berichterstattung in der lokalen und regionalen Presse begünstigen eine nachhaltige Vernetzung. Die umfangreichen Vorbereitungen für die Präsentationen tragen auch dazu bei, dass in den Einrichtungen selbst Interkulturelles Lernen einen besonderen Stellenwert bekommt.

Interkulturelle Wochen oder Tage lassen sich in ähnlicher oder abgewandelter Form auch in Stadtteilen, mittleren und kleinen Städten, Verbands- oder Ortsgemeinden oder benachbarten Gemeinden durchführen. An ein Nachbarland grenzende Gemeinden könnten solche Aktionen grenzüberschreitend organisieren. Die Aktivitäten könnten auch andere kulturelle Schwerpunkte haben wie z. B. die Begegnung und gemeinsame Aktivitäten mit behinderten Kindern.

Fragen zur Reflexion

- Wieso kann auch eine trägerübergreifende Zusammenarbeit interkulturelles Lernen fördern?
- Warum ist Öffentlichkeitsarbeit ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Öffnung?
- Welche öffentlichkeitswirksamen interkulturellen Aktivitäten könnten Sie sich vorstellen?

Aufgaben (Transfer)

- Erstellen Sie eine Liste von interkulturellen Aktivitäten, die den Austausch von Kindertageseinrichtungen in verschiedener Trägerschaft fördern.
- Machen Sie Vorschläge für interkulturelle Aktivitäten, mit denen sie eine kulturelle Öffnung nach außen bewirken können.
- Sprechen Sie darüber, welche nachhaltigen Wirkungen interkulturelle Aktivitäten erzielen könnten.

Christian Boness

13.4.3 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Schule: Das Team-Ombuds-Modell – ein makrodidaktisches Praxisbeispiel

Herausforderungen der Inklusion an die Didaktik

Nach Veröffentlichung der Pisa- und Iglu-Studien sind neue Lern- und Lehrparadigmen zunächst unter Beibehaltung *der formalen Anforderungen* (Lehrplan, Leistungsüberprüfungen) erforderlich geworden. Auch hat die jüngere Inklusions-Diskussion die Ebene der einzelnen Schule vor Ort erreicht und mahnt ein Umdenken an. Genau hier wird erhöhter Bedarf angemeldet, sowohl die Ressourcen von Inklusions-Schüler(innen) wertzuschätzen und einzubeziehen als auch den einzelnen Kulturen die Aufmerksamkeit entgegenzubringen, die ihnen in unserer Einwanderungsgesellschaft zusteht.

Da in der KMK und den Kultusministerien mit Blick auf interkulturelle Öffnung Bewegung aufgekommen ist, scheint vom großen Rahmen her die Möglichkeit zu bestehen, im kleinen Umfeld einer einzelnen Schule innovative didaktische Ansätze zu wagen.

Das Team-Ombuds-Modell (tOm©) ist beispielsweise in der jüngeren Literatur diskutiert worden (Boness, Hoffmann u. Koch, 2003; Boness, 2005; Krause u. Mayer, 2010; Boness, 2012) und seitdem weiterentwickelt sowie empirisch evaluiert worden. Dabei ist deutlich geworden, dass tOm nicht nur bei der Lernkompetenzentwicklung, sondern auch zur Steigerung des Wohlbefindens und in der Folge auch der motivationalen und volitionalen Einstellung der Lernenden beiträgt (Krause u. Mayer, 2010).

Doch trotz dieser positiven Vorzeichen sei eines voraus geschickt: Die Umsetzung des hier vorzustellenden Team-Ombuds-Modells fängt in den Köpfen der Lehrenden an und hängt somit stärker von dem Öffnungswillen mentaler Strukturen der pädagogisch Verantwortlichen ab als von strukturellen Veränderungen im deutschen Bildungssystem.

Schauen wir uns an, aus welchen interkulturellen Quellen sich das tOm speist:

Das Team-Ombuds-Modell – interkultureller Ansatz und Ziele

Auf die Schulpraxis bezogen stellt das tOm den Versuch dar, das Lehren und Lernen im Unterricht neu zu organisieren. Dabei akzeptiert das Modell den Einfluss normativer Notwendigkeiten und fördert gleichzeitig im Sinne der Reformpädagogik die Autonomie und Freiheit der Einzelnen und Gruppen im unterrichtlichen Prozess. Konkret soll durch dieses didaktische Konzept erreicht werden, dass

- leistungsbezogene Lernanreize eher durch positive Verstärkung erreicht werden und weniger durch die Disziplinarordnung des Schulrechts;
- Kommunikationsstrukturen so verändert werden, dass sich flachere Hierarchien bilden und das vorherrschende *Top-down* sich zu horizontal vernetzten Kommunikations-*Clustern* verschiebt;
- Lehr- und Lernformen so optimiert werden, dass der frontalunterrichtliche Lehrervortrag nicht die Grundform, sondern die begründete Ausnahmeform des Lehrens ist;
- ein Lerner-Team über Prozesse von *Team-Building* und *Team-Management* zu einer sozialen Primäreinheit wird, die Lehren und Lernen in besonderer Weise fördert.

Gleichzeitig erhebt das Team-Ombuds-Modell den Anspruch, ein konzeptionell in sich stringentes, unterrichtspraktisch umsetzbares und evaluables makro-didaktisches Paradigma zu bilden, in das Erfahrungen aus anderen Ländern, die in den komparativen Bildungsstudien teilweise günstiger abschnitten als das Schulsystem in Deutschland, miteingegangen sind. Gleichermaßen sind Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen wie der Lernpsychologie, der neueren Hirnforschung und Sozialpsychologie sowie grundlegende politische Aussagen zum demokratischen Leitbild unserer Gesellschaft mitberücksichtigt worden.

Wichtige *interkulturelle* Bezüge für tOm lieferten neben dem US-amerikanischen *Credit-Point-System* vor allem das aus Skandinavien stammende *Ombuds-Modell.* In

skandinavischen Ländern, aber auch in den Niederlanden wird in unterschiedlichen Organisationen einschließlich der Bildungsinstitutionen mit der Investitur von Ombuds erfolgreich gearbeitet, weil sich mit ihrer Mithilfe Arbeits- und Lernprozesse verbessern lassen, indem Interessen- und Kommunikationsstrukturen verändert werden. Neben diesen Bezügen ist die ergänzende digitale Kommunikation – z. B. Chatroom für die Lernenden – von hohem Wert für Lernende, die sich außerhalb des Unterrichts austauschen wollen oder müssen.

Organigramm des Team-Ombuds-Modells

Wenn es um Inklusion und interkulturelle Öffnung geht, bieten sich Funktionen und Formen an, die von Lernenden unterschiedlichster Hintergründe erfolgreich und mit Neugier wahrgenommen werden können.

Das Team, die Ombuds, die Postmaster, die Leitung und die Lernenden bilden die Grundpfeiler, eine vernetzte Einheit, die das Team-Ombuds-Modell charakterisieren (s. Abbildung 1).

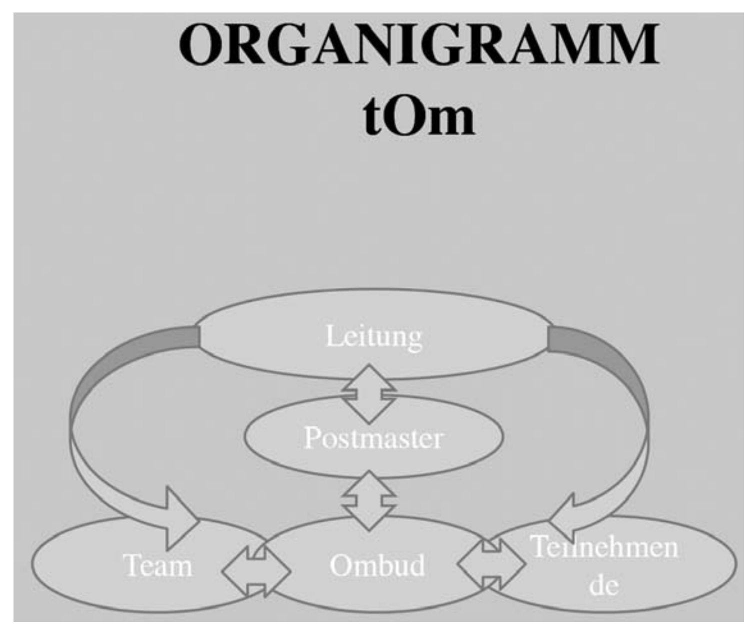


Abbildung 1: Organigramm

Grundsätzliche Funktionen und Aufgaben im Team-Ombuds-Modell

Interkulturelle Öffnung und Inklusion zielen darauf, Lernende in ihren eigenen Möglichkeiten zu stärken und ihre Eigenverantwortlichkeit auf allen Ebenen zu betonen. Sie sollen gefördert werden zu erkennen und aktiv nachzuvollziehen, in welchen Bereichen ihr Engagement liegen kann. Die besondere Form der Team-Ombuds-Lerngruppe ermöglicht die leichtere Integration von Migranten/Migrantinnen und Lernern mit besonderen

Eigenschaften mit Hilfe von Teambildungs- und kooperativen Lernprozessen. Dadurch wird das Sozialverhalten in der diversitären Schülerschaft über die Verbesserung des sozialen Klimas gestärkt. Ein internes Credit-Point-System gibt Anreize, »Punkte« zu sammeln, die für besondere Leistungen vergeben werden. Diese Leistungen können von einer Teamgruppe oder auch von Einzelnen erbracht werden. Sie spiegeln das individuelle und soziale Lernverhalten wider.

Interkulturelle Teams

Basis des tOm sind *Teams* (2–7 Personen), die sich primär aus Neigungsgruppen zusammensetzen, weil so Lern- und Arbeitsprozesse »*vibrationmäßig*« besser klappen. Es ist – je nach kultureller Zusammensetzung der Lerngruppe – zu empfehlen, die Teams transkulturell zu besetzen. Die Teams erhalten von der Lehrkraft alle notwendigen Hilfen und möglichst weite Freiräume für die internen Lernprozesse. Teamleistungen bei Präsentationen etc. werden, soweit die Voraussetzungen erfüllt sind, mit *Credits* für jedes Mitglied ausgezeichnet. Haben Teams oder Einzelne eine Präsentation im Rahmen der Kursplanung übernommen, werden diese Bemühungen gewürdigt.

Ombuds

Ombudsleute (»Bevollmächtigte«) haben eine besondere Rolle im sozialen Geschehen eines jeden Teams. Sie werden nicht »gewählt«, sondern stellen sich dem Kurs zur Verfügung, weil sie gerne Verantwortung übernehmen wollen und als Personen Ansehen genießen, insbesondere, wenn es um Inklusions- und Kultursensibilität geht. Insofern sind sie »Gruppensprecher«. Sie nehmen Klagen, Anfragen und Bitten entgegen und geben Informationen nach ihrem Ermessen der Leitung weiter. Sie sind über die Arbeitsstände in den Teams auf dem Laufenden, arbeiten bei der inhaltlichen und zeitlichen Kursplanung mit, helfen bei *Assessment*-Fragen weiter und halten Kontakt mit den Postmasters. Sie wirken vertrauensvoll bei mündlichen und schriftlichen *Assessments* mit und helfen kompetent bei Konfliktlösungen. Damit die Ombudsleute »angstfrei« arbeiten können, genießen sie einen »*Immunitätsstatus*«. Es werden offene Gesprächsrunden, »*Meta-Talks*«, über Lernprozesse, das heißt Planungs- und Organisationsschritte, didaktische Revisionen und wichtige gruppenbezogene Ereignisse gemeinsam mit der Lehrkraft abgehalten (»Didaktische Runde«).

Postmaster

Die *Postmaster* sind bei der Ordnung und Gestaltung der Postbox, in dem die Leistungen der Teams und Einzelnen gesammelt werden, behilflich. Die Funktion der Postmaster, die übrigens gerne auch Chatrooms und andere digitale Vernetzungsmöglichkeiten für die Teams schaffen, wird bevorzugt wegen ihrer technischen und sozialen Verantwortung für die gesamte Lerngruppe übernommen. Teams und Einzelne stellen ihre Leistungsnachweise unter namentlicher Angabe mit Datum versehen ins Netz, so dass alle gleichen Zugang haben. Die Postmaster oder – wie es oft vorkommt – das Postmaster-Tandem

helfen denjenigen dabei, die einen Support benötigen. Oftmals sind es Schüler(innen) mit Migrationshintergrund, die solche Hilfsangebote gerne in Anspruch nehmen. Ohne dass es ihnen immer bewusst wäre, tragen die Postmaster zur Inklusion und Integration wesentlich bei.

Leitung

Leitungspersonen übernehmen neue Rollen und Aufgaben, die sich in Stichworten wie Moderation, Kooperation, Coachen, didaktisches und fachliches Expertentum, Informationsgabe und Gesamtverantwortung umschreiben lassen.

Teilnehmende

Die *Teilnehmenden* sind stärker persönlich verantwortlich, üben selbstständiges Arbeiten und erlernen teambezogenes Arbeiten. Sie gehen auf die besondere Situation von Migrantinnen/Migranten und Teammitgliedern diversitärer Hintergründe ein. Teilnehmende fühlen sich nicht so stark kontrolliert und in der Teamatmosphäre wohler.

Interkulturelle Aspekte des tOm spezifischen Credit-Point-System

Das Credit-Point-System soll ein Wiederholen der Jahrgangsstufe für die Einzelnen – insbesondere Migrantinnen/Migranten und Inklusionsschüler(innen) – unnötig machen, so dass Sozialbeziehungen möglichst weitergeführt werden können.

Leistungen in fünf unterschiedlichen Kategorien werden mit jeweils einem internen Credit-Point ausgezeichnet.

Unter den fünf Credits werden drei digital angefertigt und dem Postmaster zu einem bestimmten Termin geschickt. Der Umfang der einzelnen Dokumente sollte 1 bis 2 Seiten pro Person nicht übersteigen. Dokumente können auch auf Englisch verfasst werden oder in einer Sprache, die für die Teams übersetzbar und damit verstehbar ist. Das trägt zur Awareness gegenüber fremden Sprachen und Kulturen bei.

Die Kategorien, in denen je ein Credit-Point erworben wird, sind so gestaltet, dass sie auch von den Einzelnen im Sinne kultureller Öffnung erfüllt werden können.

1. *Fünf Stundenprotokolle,* die der Form nach Themen, Inhalte, Ergebnisse, Namen, Zeiten und Orte sowie fehlende Teilnehmer(innen) umfassen.
2. Ein freiwilliger *Sonderbeitrag,* der mit der Leitung abgesprochen wird, geht in die Beurteilung der Mitarbeit ein. Dazu zählt auch beispielsweise die Vorbereitung und Durchführung einer themenbezogenen Veranstaltung in oder außerhalb der Schule (Extramurals). Es kann hier beispielsweise für eine Veranstaltung mit außerschulischen Referentinnen/Referenten, einen besonderen Filmbeitrag, ein interkulturelles Schülerforum, der Besuch eines Stadtteilzentrums o. ä. jeweils ein Credit-Point erworben werden.
3. Alle Schüler- und Schülerinnen fertigen jeweils eine *Präsentationsvorlage* – z. B. ein Handout, eine Gliederung des bearbeiteten Themas oder Folienvorlage – einzeln oder in Teams an.

4. Jede Vorlage ist zur *Präsentation* bestimmt. Wenn ein Team vorträgt, dann wird im Falle von Absenz eine rechtzeitige Entschuldigung erwartet, damit von den Ombuds »umorganisiert« werden kann. An die Präsentation werden regelmäßig Assessment-Fragen angeschlossen, damit sichergestellt wird, dass die gesamte Lerngruppe etwas davon gehabt hat. Migrantinnen/Migranten, die neu in der Lerngruppe sind, erhalten ebenfalls einen Credit-Point, soweit sie das präsentierende Team mit ihren Möglichkeiten unterstützen.
5. Regelmäßiges Führen eines *Portfolios,* aus dem hervorgeht, was in jeder Unterrichtsstunde erarbeitet worden ist. Die Mappe enthält Ausdrucke der Handouts oder Folienvorlagen der Themengruppen und ein *Glossar* – also ein Wörterverzeichnis für fachspezifische Terminologie. Das Portfolio kann ansonsten frei gestaltet werden: Es kann aus kultur- und entwicklungsspezifischen sprachlichen und bildlichen Inhalten bestehen. Diese Form wird gerne von Schüler(innen) angenommen, die selber einen ikonografischen Kulturhintergrund mitbringen und darüber lernen und verstehen. Ein Portfolio dient nicht nur der *Selbstorientierung* und Stundenwiederholung, sondern auch der *Leistungsbemessung* im Bereich der Mitarbeit.
6. Wer die *Ombuds*-Funktion verantwortlich für die eigene Lerngruppe ausübt, erhält von der Lerngruppe einen Punkt. Die Team-Gruppe ist in der Entscheidung frei, wem sie diesen Credit-Point gibt.
7. Die *Postmaster* sind für die Sammlung, Ordnung und Übersicht der einzelnen Beiträge zuständig. Sie unterstützen diejenigen, die Support benötigen. Wer als Postmaster das interne Netz betreut, erhält einen Credit-Point. Neben der Betreuung des internen Netzes – etwa der Chatrooms und E-Mail-Listen – versendet der Postmaster die Dokumente in einer Rundmail an alle Lernenden.

Abschließende *Leistungsbewertungen* finden grundsätzlich nicht individuell, sondern stets unter Einbeziehung der Postmaster, der Ombudsperson des entsprechenden Teams und der direkt Betroffenen statt. Umfragen zeigen, dass dadurch die Angst und der Stress in asymmetrischen Bewertungs-Situationen mit all ihren negativen psychischen und somatischen Effekten minimiert werden. Das betrifft vornehmlich Teilnehmende mit Migrationshintergrund, die gerne in einer solchen Situation befreundete Personen als Fürsprecher mit dabeihaben wollen.

Vielseitig einsetzbar und flexibel

Da sich das Team-Ombuds-Modell zunehmend auch in anderen Bereichen der formalen Bildung als Best-Practice-Beispiel anbietet, ist es essenziell, Bildungsplanende und Leitende mit den Möglichkeiten des tOm bekannt zu machen, um zu prüfen, ob tOm in vollem Umfang oder teilweise übernommen werden kann Denn alle Elemente sind Gegenstand laufender *Revision.* Die Revision erfolgt jeweils sowohl im Blick auf die Notwendigkeiten interkultureller Öffnung als auch den Anforderungen der Inklusion für die entsprechende Lerngruppe. Von der Revision ausgenommen sind die gesetzlichen und systembedingten

Normen, denn sie können und müssen erst in weiterer Perspektive politisch-gesellschaftlich verändert werden.

Reflexionen

- Aus welchen interkulturellen Quellen speist sich das Team-Ombuds-Modell?
- Inwieweit lässt sich das tOm auch in anderen Organisationen – wie etwa der Erwachsenenbildung – umsetzen?
- Was müsste sich im Personalmanagement, den systemischen Schulstrukturen und der Schuladministration sowie den curricularen Konzepten ändern, damit tOm optimal umgesetzt werden kann?
- Schätzen Sie den Grad der interkulturellen Öffnung ein, den tOm in Ihrer Organisation bewirken kann.

Literatur

Boness, C. (2005): Das Team-Ombuds-Modell (tOm ©) in der Schule. Ein Angebot didaktischer Wirklichkeitskonstruktion in der gymnasialen Oberstufe. In A. Hoffman-Ocon, K. Koch, K. Ricker, K. (Hrsg.), »Und sie bewegt sich doch …« Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht (S. 199–132). Göttingen: Universitätsverlag.

Boness, C. (2011): Das Team-Ombuds-Modell: Ein transkulturell-didaktischer Ansatz. In D. Treichel, C.-H. Mayer (Hrsg.), Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen (S. 322–329). Münster: Waxmann.

Boness, C., Hoffmann, A., Koch, K. (2003). Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards and divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. Die Deutsche Schule, 2, 220–231.

Krause, C, Mayer, C.-H. (2010). Salutogenese und interkulturelle Gesundheitspädagogik. Universität Göttingen: unpubliziertes Dokument.

Franz Kaiser Trujillo

13.4.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Schule: Parameter für interkulturelle Schulentwicklung (ikSe)

Aus den nationalen und internationalen Best-Practice-Beispielen destilliert die Fachwissenschaft folgende *Parameter* einer erfolgreichen interkulturellen Schulentwicklungsstrategie:

Makroebene: Da die Einzelschule (= Organisation) nicht alleine gegen institutionelle Diskriminierung im Bildungswesen ankämpfen kann, muss ikSe auf der bildungspolitischen Ebene (= Regelwerk der Institution ›Schule‹: hier in Deutschland z. B. KMK-Empfehlungen, Gesetze, Erlasse, usw.) in Gesamtinitiativen zur interkulturellen Öffnung eingebunden sein, wobei hierbei der zentrale Aspekt die (Re-)Thematisierung von Bildungsungleichheit im Kontext von Schulqualitätsdebatten (Gomolla u. Radtke, 2005) ist. Darüber hinaus sind

auf dieser Ebene normative Setzungen (KMK, 1996) vorzunehmen, die eine diversitätsfreundliche und dominanzsensible Curriculumentwicklung ermöglichen, anhand derer Lehrpläne zu entwickeln sind, mit denen alle Kinder gemeinsam auf ein Leben in einer von Vielfalt geprägten Demokratie vorbereitet werden können (Holzbrecher, 2011).

Mesoebene: Auf der Ebene von Schulaufsicht sowie Lehreraus- und -fortbildung kommt es nach Gomolla und Radtke (2005, S. 270) darauf an, neben inhaltlichen Vorgaben den Einzelschulen vor Ort ein qualifiziertes Supportsystem anzubieten, das mittel- und langfristig imstande ist, Anreize zu etablieren, welche die Umsetzung eines »Equality-Managements« (Karakaşoglu, Gruhn u. Wojciechowicz, 2011) gewährleisten: z. B. Beratung und zusätzliche Ressourcen, Unterstützungssysteme (z. B. Fortbildungen und eine selbstreflexive Prozessbegleitung beim Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften) und Kontrollsysteme (z. B. diversitätsbewusste Qualitätsanalyse). Um dies zu ermöglichen, ist es unerlässlich, dass auch die Schuladministration über die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt verfügt.

Mikroebene: Auf der Ebene der Einzelschule vor Ort (= lokalen Schulorganisation) konzentriert sich ikSe zunächst auf Bedingungen und Prozesse schulischen Lernens (z. B. Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und durchgängiger Sprachbildung, Mehrperspektivität bei der Aufgabenkultur, formative Leistungsbewertung, pädagogische Rahmung für Formen individualisierten und kooperativen Lernens usw.). Darüber hinaus nutzt die Einzelschule die Möglichkeiten des Ganztags für die interkulturelle Bildung, sichert ihre Teilnahme an sozialräumlich organisierten Bildungsnetzwerken (z. B. um den Aufbau von Lesekompetenz durch Kooperation mit Stadt- oder Gemeindebüchereien zu fördern) und fördert eine differenzfreundliche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Neumann u. Schwaiger, 2010), die kontextsensibel auf eine gleichwertige Partizipation aller Elternhäusern zielt. In diesen Debatten um Schulqualität berichtete Jill Bourne (University of Southampton) auf der Tagung »Durchgängige Sprachförderung« in Saarbrücken im Jahre 2006 über einen weiteren Parameter, um Schulen interkulturell zu entwickeln: Unerlässlich sei eine engagierte Schulleitung, welche die interkulturelle Schulentwicklung zur »Chefsache« mache und als »Gate-Keeper« für den gesamten Prozess Verantwortung übernehme. Diese Schulleitung setzt hohe Erwartungen in Schülerinnen und Schüler (s. »Pygmalion-Effekt«) und auch ins Kollegium und kommuniziert klare Regelungen für den Prozessfortschritt. Hierbei lebt sie eine respektvolle Grundhaltung (der Anerkennung) vor und schafft Unterstützungsmöglichkeiten für all jene, die hinter den Erwartungen zurück bleiben. Mit anderen Worten: Der Schulleitung kommt eine Schlüsselrolle beim Prozess der ikSe zu (Schanz, 2008).

Hierzu ein Beispiel aus NRW: Eine Schule, die in den letzten zehn Jahren entlang dieser Parameter den Weg der interkulturellen Öffnung systematisch und erfolgreich beschreitet, ist die Bonner Grundschule ›Am Domhof‹. An dieser Schule ist ikSe »Chefsache«, die

Kinder werden zweisprachig (KOALA deutsch-arabisch) koordiniert alphabetisiert, die Schule betreibt eine stadtteilorientierte Elternarbeit, öffnet sich für Kooperationen mit der Fachwissenschaft, RAA NRW etc. und setzt bis heute Selbstständigkeit seitens der Kinder nicht voraus, sondern führt diese über einen »Weg des Zuhörens« an moderne Unterrichtssettings behutsam heran (Kawka-Wegmann, 2012; http://www.kgs-am-domhof.de/interkulturelle_schule.php 10.11.2013).

Diese Anstrengungen sind alle vonnöten, damit jedes Kind die Wirksamkeit von (formalen/informellen) Selbstbildungsprozessen erfahren und einen »positiven Selbstwert« (Mecheril, 2012, S. 23) in einer pluralen Gesellschaft entwickeln kann.

Aus diesen Parametern lassen sich zwei zentrale Anforderungen einer *interkulturellen Schulentwicklungsberatung* entlang zentraler *Arbeitslinien* während eines migrationspädagogischen Innovationsprozesses ableiten: »Der grundlegende und erforderliche, durch die Schulstrukturreform eingeleitete Wandel kann sich nur verwirklichen, wenn neben der *strukturellen* Änderung auch eine *schulkulturelle* Änderung stattfindet. Die aufmerksame *Ermöglichung* und behutsame *Begleitung* und *Moderierung* dieser schulkulturellen Änderung durch die relevanten Akteure wird eine zentrale Aufgabe der kommenden Jahre sein. Zwei Leitlinien sind hierbei von besonderer Bedeutung: die Entwicklung einer *reflexiven Schulkultur* sowie einer *Schulkultur der Anerkennung von Differenz*« (Mecheril 2012, S. 23, Hervorhebungen: F. K. T.)

Zusammenfassend lässt sich behaupten: Um Bildungsungleichheit zu verringern und Schulqualität zu verbessern, müssen interkulturelle Schulentwicklungsprozesse von einem qualifizierten Supportsystem mittel- bis langfristig begleitet und professionell moderiert werden. Bei diesem Support agieren interkulturell arbeitende Schulentwicklungsberater(innen) auf folgenden Feldern:

- Sie beraten Entscheidungsträger(innen) auf allen Ebenen der Bildungsadministration entlang des *bildungspolitischen Schwerpunktauftrages »interkulturelle Bildung und Schulentwicklung«* (bzw. »Integration durch Bildung«, »Vielfalt in Schule«, »Diversity Management« o. Ä.).
- Auf der Ebene von Bildungslandschaften bzw. regionalen Bildungsnetzwerken unterstützen sie *lokale Prozesse der Schulentwicklungsplanung* i. S. einer konkreten interkulturellen Öffnung.
- Sie stehen den Einzelschulen (v. a. der Schulleitung) bei der *interkulturellen Leitbildentwicklung* zur Seite, indem sie die migrationspädagogische Differenzlinie im Steuerungsinstrument Schulprogramm verankern. Sie beraten die Schule/Schulleitung inhaltlich bezüglich *Demokratieerziehung und interkultureller Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen, durchgängiger Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, systematisch im Regelunterricht verankerter Studien- und Berufsorientierung* (BAG RAA, 2012) sowie bezüglich innovativer Ansätze zu *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften,* und zwar *institutionenübergreifend* und unter besonderer Berücksichtigung von *Ganztagsangeboten.* Zentral ist hierbei stets die Begleitung von selbstreflexiven Prozessen.

- Sie beraten Einzelschulen beim *Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften* (schulinterne Arbeits- und Entwicklungsgruppen) und qualifizieren diese entlang der soeben beschriebenen inhaltlichen Arbeitslinien. Sie unterstützen hierbei die Einzelschulen v. a. hinsichtlich einer konzeptionellen Fortbildungsplanung.
- Sie leisten *Vernetzungs- und Koordinierungsarbeit* im Auftrag von und in Kooperation mit Einzelschulen, und zwar mit jenen schulexternen Akteuren, die einen relevanten Beitrag zur interkulturellen Öffnung leisten (z. B. Gemeindebüchereien, Schulaufsicht, aufnehmende und abgebende Bildungseinrichtungen etc.) bzw. mit den Kindern in deren Alltag Kontakt haben (Migrantenselbstorganisationen, Glaubensgemeinschaften, Sportvereine usw.).
- Sie beraten Einzelschulen zu Evaluationsfragen und Qualitätssicherung i. S. eines »*Equality-Managements*« (Karakaşoglu et al., 2011) sowie hinsichtlich einer diversitätsbewussten Öffentlichkeitsarbeit und sind ggf. in ihren Regionen in der Aus- und Fortbildung *interkultureller Schulentwicklungsberater(innen)teams* tätig.

Mit anderen Worten: Indem interkulturell arbeitende Schulentwicklungsberater(innen) den Schulen bei der *Synchronisation von Angebot- und Nachfragehandeln* (Maag Merki, 2012) zur Seite stehen, leisten sie keine zielgruppenorientierte Defizitkompensation, sondern streben – über die Verbesserung der allgemeinen Schulqualität – eine Institutionenentwicklung an, an deren Ende jedes Kind auf potenzialorientierte Entwicklungsbedingungen vor Ort trifft.

Da interkulturellen Schulentwicklung (ikSe) neben den fachwissenschaftlichen Befunden auch auf eine gut dokumentierte *interkulturelle Schulpraxis* im In- und Ausland zurückblicken kann und weitere Informationen über das Netz leicht zugänglich sind, sollen im Folgenden exemplarisch einige Links aufgelistet werden, um ein Gespür für die Bandbreite (von Schülernetzwerken über Lehreraus- und -fortbildung bis hin zu konkreten Schulentwicklungsstrategien) und die unterschiedlichen Handlungsebenen (von lokalen Ansätzen bis zu länderübergreifenden Grundsatzerklärungen) zu vermitteln und einen ersten Zugang zu erleichtern. Im Folgenden also eine Auswahl nach Sprachräumen:

Im angloamerikanischen Sprachraum

- Naldic (National Association for Language Development In the Curriculum) http://www.naldic.org.uk
- Ethnic minority achievement teams – Leeds/GB http://www.educationleeds.co.uk/DisplayText.aspx?section=17&pageno=146
- Equitable schools programm – Toronto/K http://www.tdsb.on.ca/_site/ViewItem.asp?siteid=15&menuid=570&pageid=452
- Educating teachers for diversity http://www.oecd.org/berlin/publikationen/educating-teachersfordiversitymeetingthechallenge.htm

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine ganze Reihe von interkulturellen Schulentwicklungsstrategien. Sicherlich gehören zu den Bekanntesten:
- FörMig http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html
- QUIMS http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Darüber hinaus gibt es noch eine ganze Reihe weiterer *interkultureller Schulentwicklungsansätze* bzw. Initiativen, die einzelne Aspekte einer ikSe behandeln:
- Interkulturelle Schulentwicklung und durchgängige Sprachbildung http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Integration/Interkulturelle_Schulentwicklung_und_durchgaengige_Sprachbildung/index.html
- RAA-Bildungskette: http://www.raa.de
- INKA http://www.dvlfb.de/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=3&Itemid=3
- 1km²-Bildung http://www.ein-quadratkilometer-bildung.org
- Weinheimer Bildungskette http://www.integrationcentral.de/documents/2010-04-27%20LW-Doku-Bildungskette_print.pdf
- Münchner Schulen der Vielfalt http://www.pi-muenchen.de/onlineprogramm/zwischentexte/68/IX0z2.php
- QUISS http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_41/broschuere_quiss.pdf
- EUCIM-TE http://www.eucim-te.eu
- Curriculum Mehrsprachigkeit http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
- DaZ-Net http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=2767
- SoR http://www.schule-ohne-rassismus.org
- Elternnetzwerk NRW http://www.elternnetzwerk-nrw.de

Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte
- http://www.raa.de/mehr-lehrkraefte-mit-zuwanderung.html
- http://www.lehrernetzwerk-berlin.de
- http://li.hamburg.de/netzwerk/
- CMC: Center for Migration, Education and Cultural Studies der Universität Oldenburg http://www.ibkm.uni-oldenburg.de/cmc/61057.html
- *Interkulturelle Bildung:* Deutscher Bildungsserver (Übersicht Links) http://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Bildung–789.html

Im romanischsprachigen Raum
- Aula intercultural http://aulaintercultural.org
- Educación de calidad para todos http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf

Literatur

BAG RAA (2012). Eine lernende Gemeinschaft. Perspektiven und Praxis der RAA in sieben Bundesländern.

Gomolla, M., Radtke, R.-O. (2005): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule: Wiesbaden: VS.

Holzbrecher, A. (Hrsg.) (2011). Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Karakaşoglu, Y., Gruhn, M., Wojciechowicz, A. (2011). Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.

Kawka-Wegmann, A. (2012): Wege zu einer interkulturellen Schule: Die KGS Am Domhof. SchulVerwaltung, 1.

Maag Merki, K. (2012). Wie entstehen »gute Schulen«? Vortrag im Rahmen der FÖRMIG-Jahrestagung, Berlin: FES. http://www.fes-forumberlin.de/pdf_2012/121116_maag-merki.pdf (10.11.2013).

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2012) Institutionen an die Schülerschaft anpassen und nicht umgekehrt – Eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf (20.10.2013).

Neumann, U., Schwaiger, M. (2010). Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Universität Hamburg.

Schanz, C. (2008). Wege zur interkulturellen Schulöffnung. In: R. Hartung, R. Piontek, D. Schoof-Wetzig, Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der interkulturelle Bildung (S. 16–22). Hildesheim: DVLfB.

Schanz, C., Kaiser Trujillo, F. (2011). Jenseits der »Integration« ist eine andere Schule möglich: Der lange Weg der interkulturellen Schulentwicklung.Pädagogik, 4.

Karim Fereidooni

13.4.5 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Schule: Schule – Migration – Diskriminierung – ein Workshop für Lehrer(innen) und Fachseminarleiter(innen)

Der nachfolgend dargestellte Workshop wurde vom Verfasser dieses Beitrags konzipiert, um Lehrkräften und Fachseminarleiter(innen) das Konzept der »institutionellen Diskriminierung« und deren Auswirkungen auf den Bildungs(miss)erfolg von Kindern mit »Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen zu verdeutlichen. Der wissenschaftliche Hintergrund dieses Workshopkonzepts basiert auf einer Monografie des Verfassers mit dem gleichnamigen Titel, der 2011 im VS Verlag, Wiesbaden, erschienen ist.

Was ist institutionelle Diskriminierung und wie wirkt sie sich auf Schüler(innen) mit »Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen aus? Mit welchen (bildungs)politischen und schulischen Maßnahmen kann die (institutionell bedingte) Benachteiligung beseitigt werden?

Mit diesen Fragen beschäftigen sich die Teilnehmenden dieses Workshops, der in zwei Teile gegliedert ist: Im theoretischen Teil werden die Teilnehmenden in Form eines dreißigminütigen Vortrages über die institutionellen Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit »Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen informiert. Zu diesem

Zweck analysiert der Workshopleiter mithilfe des Konzepts der institutionellen Diskriminierung die Leistungsergebnisse allochthoner Schüler(innen) bei den nationalen und internationalen Schülervergleichsuntersuchungen PISA 2000, 2003, 2006, 2009 und IGLU 2001, 2006. Im Gegensatz zu anderen Workshopkonzepten, die sich mit dem Bildungsmisserfolg von Schüler(innen) mit »Migrationshintergrund« beschäftigen, indem sie sich primär mit individuellen Ursachen auseinandersetzen, werden in diesem Workshop die institutionellen Ursachen aufgezeigt, die u. a. aufgrund der Funktionsweise, der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie der Organisations- und Selektionspraktiken der deutschen Schule existieren.

Zunächst stellt der Workshopleiter das Konzept der institutionellen Diskriminierung dar, wonach benachteiligende Verhaltensweisen nicht an die Person des/der Diskriminierenden gebunden sein müssen bzw. nicht intendiert, sondern in Organisationsstrukturen und institutionellen Handlungslogiken eingebettet sind. Anschließend belegt der Referent die institutionelle Diskriminierung von Schüler(innen) mit »Migrationsgeschichte« mithilfe der Unterschichtungsthese, wonach allochthone Kinder u. a. aufgrund der Bestandssicherungsinteressen der prestigeminderen Beschulungsinstitutionen und der Besitzstandswahrungsinteressen des Bildungsbürgertums das Bildungssystem unterschichtet haben, indem sie systematisch auf Förder- und Hauptschulen verwiesen worden sind. Aufgrund der Unterschichtung des Bildungssystems durch Kinder mit »Migrationshintergrund« gelang deutschstämmigen Schüler(innen), die vorher die o. g. Schulformen besuchten, der schulische und der damit einhergehende soziale Aufstieg. Aufgrund dessen gilt das Credo: »Sozialer Aufstieg durch Bildung« für Kinder mit »Migrationshintergrund« nur eingeschränkt.

Weiterhin wird im Verlauf des Workshops dargestellt, dass die schulische Benachteiligung allochthoner Kinder ihre Ursachen sowohl in der mangelnden (Sprach-)Vermittlungsfähigkeit der deutschen Schule, die im Grunde das voraussetzt, was sie den Schüler(innen) beibringen soll, als auch in rassistischen und kulturalistischen Deutungsmustern hat, denen sich deutsche Lehrkräfte besonders bei der Ausstellung von Übergangsempfehlungen für die Weiterführende Schule und bei der Notenermittlung bedienen.

Nach dem Vortag haben die Teilnehmer(innen) die Gelegenheit, ihre Sichtweise auf die beschriebene Beschulungssituation zu schildern und Fragen zu stellen.

In der Praxisphase wird in Gruppen à 5 Personen über die nachfolgenden zehn Reformvorschläge für ein gerechteres deutsches Bildungssystem diskutiert, die vom Workshopleiter aufgestellt worden sind:

1. Die Finanzierung der Bildung – mehr investieren und anders verteilen

Die Bildungsinvestitionen im schulischen Bereich müssen langfristig auf 10 % des BIP angehoben werden. Zugleich muss eine Diversifizierung der Verwendungsweise zugunsten der Elementar- und Primarstufe stattfinden.

2. Die Akademisierung der Erzieher(innen)ausbildung

Der Anteil von Mitarbeitenden in Krippen, Horten und Kindergärten ohne abgeschlossene Ausbildung beträgt 2,2 % und der Anteil von Erziehern und Erzieherinnen mit Hochschulabschluss 4,8 % (Statistisches Bundesamt, 2011). Dieses niedrige Ausbildungsniveau steht in keiner adäquaten Relation zu den stetig steigenden Anforderungen an die Arbeitswelt der elementarpädagogischen Institutionen. Die Mitarbeitenden elementarpädagogischer Einrichtungen müssen sich aufgrund der ethnischen, sprachlichen und kulturellen Verschiedenheit der Kinder Kenntnisse in der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Spracherwerbs- und Zweitspracherwerbsforschung, der interkulturellen Kommunikation sowie im Fach Deutsch als Fremdsprache aneignen. Für Mitarbeitende derartiger Bildungsinstitutionen müssen künftig spezielle Studiengänge eingerichtet werden. Um dem Kooperationsgedanken Rechnung zu tragen, pädagogisches Wissen zu vereinheitlichen sowie Übergänge von einer Bildungsinstitution in die nächste zu vereinfachen, ist es sinnvoll, dass zukünftige Erzieher(innen) mit zukünftigen Grundschullehrer(innen) im Bachelorstudiengang »Elementardidaktik« gemeinsam unterrichtet werden.

3. Intensivere Förderung und spätere Selektion

Die Grundschulzeit sollte einheitlich sechs Schuljahre betragen. Zudem müssen Intransparenz und Fehlerhaftigkeit von auf subjektiver Einschätzung beruhenden Übergangsempfehlungen behoben werden, die zu zusätzlicher schulischer Diskriminierung von Kindern mit »Migrationshintergrund« beitragen. Um diese Übergangsempfehlungen und somit die schulische Segregation obsolet zu machen, muss das dreigliedrige deutsche Schulsystem zugunsten einer einheitlichen Gesamtschule transformiert werden.

4. Unterstützungs- statt Auslesemechanismus

Erfolgreiche IGLU- und PISA-Teilnehmerstaaten, deren schulische Parameter auf Unterstützungsleistungen ausgerichtet sind, verzichten auf Sanktionsmaßnahmen, wie Klassenwiederholungen. In einigen Ländern – beispielsweise in Schweden – gibt es eine Regelversetzung (bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe) und außerdem besteht keine Möglichkeit, Schüler(innen) in eine andere Schulform zu versetzen bzw. »abzuschulen«, weil alle Kinder in *einer* Schulform unterrichtet werden. Die Bildungssysteme solcher Staaten befördern die permanente Unterstützungs- und Inklusionsleistung von Lehrkräften, weil diese ihre Schüler(innen) nicht auf andere Schulen verweisen können. Eine derartige Konzeption gilt es zu adaptieren.

5. Binnendifferenzierung statt Homogenitätsdenken

In den erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten erhalten leistungsstarke Schüler(innen) andere oder zusätzliche Aufgaben, während leistungsschwache Wiederholungsaufgaben bearbeiten, um den Anschluss an die Lerngruppe nicht zu verlieren. Diese Unterrichtsmethodik kann als Abhilfe zu künstlicher Gleichmacherei der Schülerschaft verstanden werden, um die schulische Förderung an die Bedürfnisse der Schüler(innen) anzupassen. Allerdings

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 490 23.01.14 11:28

müssen die Klassen verkleinert werden, weil individuelle Förderung bei einer Klassengröße von über 30 Schüler(innen) praktisch nicht mehr möglich ist. Zudem müssen auch alternative Unterrichtsformen wie »Teamteaching« im Schulalltag Berücksichtigung finden.

6. Ausbau der Ganztagsschule

Die Ganztagsschule bietet viele positive Aspekte sowohl für Schüler(innen) und Eltern als auch für Lehrer(innen): Es sollen »fachliche und überfachliche Kompetenzen, soziale und kreative Fähigkeiten, Interessen und Wertorientierungen befördert werden« (Holtappels et al., 2007, S. 376). Somit ist Ganztagsbetreuung nicht nur auf die Behebung von Leistungsdefiziten durch Hausaufgabenbetreuung und Tutorien ausgerichtet, sondern trägt außerdem zu einer Persönlichkeitsreifung der Schüler(innen) durch musische und künstlerische Erziehung bei. Zudem kombiniert die Ganztagsschule eine »Entlastungsfunktion« (Holtappels et al., 2007, S. 371) mit einer »stärkeren Einbindung der Eltern in den Schulbetrieb« (S. 371), weil sie mit der Berufstätigkeit vereinbar ist. Dabei ist die innerschulische Beteiligungsbereitschaft von Eltern, deren Kinder in Schulen ganztägiger Konzeption unterrichtet werden, unter Umständen sogar stärker ausgeprägt als von Eltern, deren Kinder an Halbtagsschulen unterrichtet werden.

7. Kultur der Anerkennung und Bekenntnis zur heterogenen Schülerschaft

Die erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten haben bewiesen, dass die Integration in eine Gesellschaft und in ein Bildungssystem nicht der Aufgabe der Herkunftskultur bedarf. Vielmehr ist die Förderung der Herkunftssprache und -kultur sowohl für die Erlernung der Verkehrs- und Unterrichtssprache sowie für den Bildungserfolg in allen Schulfächern als auch für die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Schüler(innen) von großer Bedeutung. Ziel der Anerkennung von Heterogenität und der doppelten Förderung von Muttersprache und Zweitsprache ist der funktionale Bilingualismus.

8. Multilingualer Habitus als Normalfall

Aufgrund der Tatsache, dass viele Schüler(innen) »nicht-deutscher Herkunft« erst nach ihrer Einschulung mit dem Erwerb der Unterrichtssprache beginnen und infolgedessen einen Hauptteil ihrer Primarschulzeit der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz widmen müssen, können sich Defizite bei der Aneignung der weiteren Unterrichtsinhalte ergeben. Die Integration der Herkunftssprache der allochthoner Schüler(innen) in den regulären Schulunterricht könnte hier zu einer Minderung ihrer institutionellen Bildungsbenachteiligung führen. Wissenschaftliche Studien belegen, dass die muttersprachliche Beschulung von Schüler(innen) mit »Migrationshintergrund« beim Erwerb der Verkehrssprache unterstützend wirkt (Ackeren, 2005, S. 33).

9. Die Einbettung Interkultureller Pädagogik in die Obligatorik des Lehramtsstudiums

Das Ziel muss erstens die stärkere Einbettung der Interkulturellen Pädagogik in die pädagogische Fachwissenschaft; zweitens die Intensivierung der interkulturellen Lehre; drittens

die Steigerung des Praxisanteils der Lehramtsausbildung sowie viertens die Verstärkung der Akzeptanz der interkulturellen Fortbildungsmaßnahmen beim Lehrpersonal sein.

10. Diversifizierung der Lehrpersonals

Die Anzahl von Lehrkräften mit »Migrationshintergrund« soll in den nächsten Jahren erhöht werden, weil Studien herausgefunden haben, dass Lehrer(innen) mit »Migrationshintergrund« das Lernverhalten allochthoner Schüler(innen) positiv beeinflussen: Erstens »fühlen Schüler aus ethnischen Minderheiten eine weniger starke Bedrohung durch Stereotype, wenn ihr Lehrer derselben ethnischen Minderheit statt der Mehrheitsgruppe angehört« (Diefenbach, 2010, S. 131). Neben einer Verbesserung des Lernklimas letztgenannter Schülergruppen hat der »Migrationshintergrund« von Lehrenden – wie Studien aus den Niederlanden und Deutschland beweisen – auch positive Effekte auf die schulische Performanz allochthoner Kinder (Crul, 2002). Zudem ist die Akzeptanz allochthoner Lehrender im Sinne einer Vorbildfunktion für nicht-deutschstämmige Schüler(innen) höher als diejenige autochthoner Lehrender, weil erstere eine stärkere Identifikation bei Kindern ähnlicher familiärer Hintergründe auslösen (Diefenbach 2010, S. 132). Außerdem haben allochthone Lehrende einen Vorteil gegenüber autochthonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern: Zum einen können sprachliche Barrieren aufgrund derselben Herkunft und Muttersprache der Gesprächspartner überwunden werden und zum anderen kann angenommen werden, dass autochthone Eltern, die selbst Opfer von Diskriminierungen durch Beamte bzw. staatliche Institutionen geworden sind, ihre Hemmungen in Bezug auf allochthone Beamte ablegen. Lehrende mit »Migrationshintergrund« können demzufolge zu einer Verbesserung der Lehrer-Eltern-Beziehung beitragen.

Angemerkt werden muss allerdings, dass in diesem Bereich in der bundesrepublikanischen Forschung erhebliche Desiderate bestehen, deren Beseitigung zu mehr Informationen über den Einsatz allochthoner Lehrkräfte und ihrer Wirkungen auf die schulische Performanz allochthoner Schüler(innen) führen würde (Fereidooni, 2012). Außerdem müssen die bildungspolitischen Forderungen nach mehr Lehrkräften mit »Migrationshintergrund« von institutionellen Reformmaßnahmen flankiert werden: Sowohl der »Kopftucherlass« in NRW, der die Ausübung der Lehrtätigkeit für kopftuchtragende Lehrerinnen faktisch unmöglich macht, als auch die mangelnde Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse muss in diesem Zusammenhang diskutiert werden.

Die Teilnehmenden beschäftigten sich intensiv mit den vorgestellten Reformvorschlägen, indem sie diese mithilfe folgender Gütekriterien auf ihr Realisierungspotenzial untersuchten:

- Ist der Vorschlag geeignet, der Bildungsdiskriminierung allochthoner Schüler(innen) entgegenzuwirken?
- Ist der Vorschlag (nicht) realisierbar? Begründen Sie Ihre Meinung.
- Was ist für die Umsetzung des Vorschlags notwendig? Wie kann man den Vorschlag realisieren?

Jede Kleingruppe hat die Möglichkeit, weitere institutionelle und schulinterne Reformmöglichkeiten zu konzipieren.

Nachdem die einzelnen Kleingruppen über die Reformvorschläge debattiert und ggf. eigene erarbeitet haben, werden die Ergebnisse im Plenum dargestellt, und es entwickelt sich ein Gespräch zwischen den Teilnehmenden, das vom Referenten moderiert wird.

Das Ziel des Workshops ist erreicht, wenn die Teilnehmenden wissen, was die institutionelle Diskriminierung im Allgemeinen bedeutet, wie sie sich auf Kinder mit »Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen auswirkt und welche institutionellen und einzelschulischen Maßnahmen geeignet sind, um dagegen vorzugehen.

Nach dem Ende der Diskussion wird der Workshop evaluiert.

Literatur

Ackeren, van I. (2005). Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: H. Döbert, H. W. Fuchs (Hrsg.), Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich (S. 15–41), Münster: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: wbv. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (17.09.2012).

Crul, M. (2002). Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands. International Journal for the Advancement of Counselling, 24 (4), 275–287.

Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Fereidooni, K. (2011). Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS.

Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012). Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Holtappels, H. G., Klieme E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG) (S. 354–381). Weinheim: Juventa.

Statistisches Bundesamt (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden.https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (17.09.2012).

Statistisches Bundesamt (2011): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege.https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402117004.pdf?__blob=publicationFile (28.03.2012).

Terhart, E. (2003): Lehrerbildung nach PISA. Welche Konsequenzen kann man aus den aktuellen Leistungsvergleichsuntersuchungen für die Lehrerbildung ziehen? In: H. Merkens (Hrsg.), Lehrerbildung in der Diskussion (S. 167–177). Opladen: Leske + Budrich.

Karim Fereidooni

13.4.6 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Schule: Ein Lehr-/Lern- und Forschungsprojekt mit allochthonen Lehramtsstudentinnen an der Universität zu Köln

In Anbetracht der mannigfaltigen Erwartungshaltungen, die an Lehrkräfte mit »Migrationshintergrund« herangetragen werden, haben Drorit Lengyel und Lisa Rosen an der Universität zu Köln ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt für migrantisch geprägte Lehramtsstudentinnen entwickelt, welches Kompetenzzuschreibungen »aufgreift, kritisch reflektiert und gleichzeitig im Sinne eines Empowerments die Professionalisierung der biografischen Ressourcen ›Mehrsprachigkeit‹ und ›interkulturelle Kompetenz‹ anbahnt« (Lengyel u. Rosen 2012, S. 71).

Erste Ergebnisse dieses Projekts weisen darauf hin, dass »der Migrationsstatus auch aus der Sicht der angehenden Lehrerinnen mit ›Migrationshintergrund‹ nicht ausreicht, um die lebensweltlich gewonnene Ressource ›interkulturelle Kompetenz‹ im Professionskontext einsetzen zu können« (S. 83). Diese Erkenntnis kovariiert mit der Einschätzung, wonach »zwischen auf Grund von Migrationserfahrungen entstandenen Ressourcen und in Ausbildung erworbenen Qualifikationen« (Knappik u. Dirim, 2012, S. 92) unterschieden werden muss.

Des Weiteren beobachteten die Lehramtsstudentinnen ihrer Selbsteinschätzung nach sowohl eine Sensibilisierung »für unterschiedliche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern vor allem im Hinblick auf Machtasymmetrien« (Lengyel u. Rosen, 2012, S. 83) als auch eine stärker ausgeprägte Handlungsfähigkeit in Bezug auf Critical Incidents (Kühn, 2007) im Schulalltag. Zudem wurden die Ängste der angehenden Lehrerinnen thematisiert, wonach die Überdehnung der eigenen Kompetenzen bei der Bewältigung potenzieller interkultureller Schulkonflikte Gegenstand des Diskurses war. In diesem Zusammenhang wird von beiden Forscherinnen hervorgehoben, dass »interkulturelle Kompetenz und Bildung eine Querschnittsaufgabe darstellt und nicht nur Einzelnen übertragen werden sollte« (Lengyel u. Rosen, 2012, S. 84).

Literatur

Lengyel, D., Rosen, L. (2012). Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln. In: K. Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs (S. 71–67). Wiesbaden: Springer VS.

Jürgen Bolten

13.4.7 Beispiel für interkulturelle Öffnung durch Studierende und Studiengänge: Das Jenaer Modell

Einleitung

Mit der Bologna-Reform sind an Hochschulen europaweit vor allem auf Masterebene zahlreiche interdisziplinär ausgerichtete Studiengänge entstanden. Häufig orientieren sie sich an internationalen Zielgruppen und/oder sind länderübergreifend als Doppel- bzw. Mehrfachmaster konzipiert, so dass Diversität gleich in mehrfacher Hinsicht ein zentrales Studiengangsmerkmal darstellt.

Eine derartige Vielfalt an fachlichen, wissenschaftsmethodischen und teilweise auch berufsbezogenen Erfahrungen bietet die besten Bedingungen für innovative Vernetzungen und synergetische Entwicklungen von Wissenspotenzialen – vorausgesetzt allerdings, »Diversity« wird nicht auf *strukturelle* Vielfalt im Sinne eines politisch korrekten Nebeneinanders reduziert, sondern *prozessual* gedacht: als Zusammenspiel, als Miteinander unterschiedlicher Erfahrungen, Denkweisen und Handlungsformen; ähnlich wie die Prozessbegriffe »Transkulturalität« und »Interkulturalität« in diesem Sinne einen Mehrwert gegenüber dem Strukturbegriff »Multikulturalität« beinhalten (Treichel u. Mayer, 2011; Bolten, 2011b).

Wie jedoch lässt sich eine solche kohäsive Vernetzung von Vielfalt initiieren und moderieren? »Kohäsion« ist in diesem Zusammenhang durchaus analog zu entsprechenden Vorgängen in der Physik zu verstehen, wo der Begriff vor allem bei der Erklärung von Oberflächenspannung (z. B. von Wassermolekülen) verwendet wird: Oberflächenspannung entsteht durch die kohäsive Bindung einzelner Wassermoleküle, wobei das »Gemeinsame« (Wasserspiegel) das Einzelne (Molekül) weder auflöst noch integriert. Folglich ist der Zusammenhalt der Moleküle befristet (z. B. bis zum Eintreten einer Störung wie einem Stein, der ins Wasser geworfen wird): Sie gehen auseinander, um anschließend *als* Moleküle einen neuen Zusammenhalt zu »suchen« (Rathje, 2006).Wie lassen sich vor diesem Hintergrund entsprechende Anregungen aus Forschungsarbeiten zum interkulturellen Teambuilding und zum interkulturellen Wissens- und Kommunikationsmanagement auf Konzeptionen der Studiengangspraxis übertragen?

Am Beispiel erster Erfahrungen aus dem Masterstudiengang »Interkulturelle Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement« der Universität Jena soll in diesem Zusammenhang das »Expertisen-Konzept« näher vorgestellt werden. Bei diesem Konzept geht es, verkürzt gesagt, darum, innerhalb eines Studienjahrgangs Diversity-Prozesse und -Vernetzungen dadurch zu initiieren, dass die Studierenden als Experten und Expertinnen ihrer eigenen Bildungssozialisation (z. B. in Bezug auf ihr BA-Studium) verstanden werden: Sie sind nicht nur »Nehmende«, sondern in gleicher Weise auch »Gebende«. Die Idee, ein solches Projekt zu initiieren, ist zum einen inhaltlich begründet gewesen, weil interkulturelles Wissens- und Kommunikationsmanagement einen wesentlichen Gegen-

standsbereich des Studiums darstellt und die Glaubwürdigkeit theoretischer Modelle sich bekanntlich am besten durch ihre praktische Umsetzung unter Beweis stellen lässt. Andererseits waren es aber auch ganz pragmatische Überlegungen angesichts der diversen Zusammensetzung der Jahrgangsgruppen, die nahelegten, mit einem solchen Konzept zu experimentieren. Hierzu zählte z. B. bei einem der ersten Jahrgänge die Beobachtung, dass von den dreißig Studierenden zwanzig Fremdsprachen eingebracht werden konnten – ein Umstand, der geradezu dazu herausforderte, ein Seminar zum internationalen Vergleich kommunikativer Stile in Geschäftsberichten anzubieten, das unter anderen Bedingungen zumindest in dieser Form nicht hätte stattfinden können.

Rahmenbedingungen des Expertisen-Konzepts

Für eine Umsetzung des Expertisen-Konzepts besonders geeignet sind Kontexte, in denen Akteure und Akteurinnen mit Spezialisierungen in unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissensbereichen *gemeinsame* Zielsetzungen in einem *gemeinsamen* Handlungsfeld realisieren müssen, auch wenn dessen Regeln und Grenzen anfangs nicht fest fixiert und im Detail vorgegeben sind. Sie gilt es – moderiert durch Lehrende – »auszuhandeln«. Gleiches betrifft das Abstecken der Wege, auf denen gemeinsame Zielsetzungen erreicht werden: Die Beteiligten sind gefordert, ihre jeweiligen fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen, die zur Zielerreichung dienen können, zu reflektieren, sich und anderen gegenüber transparent zu machen und sie in einen gemeinsamen »Kompetenzpool« einzubringen. Vorausgesetzt wird von den Einzelnen die Bereitschaft zur Kompetenzvernetzung, auch wenn diese experimentell, ergebnisoffen und auf den ersten Blick vielleicht nicht plausibel oder »normal« zu sein scheint.

Aus fachlicher Sicht sind die besten Voraussetzungen für eine solche Expertisenvernetzung erfahrungsgemäß besonders dann gegeben, wenn Studierende einerseits in ihrem ersten Studium in einem »Kernfach« bereits eine deutliche Spezialisierungstiefe erreicht haben, andererseits aber auch – beispielsweise im Rahmen von Auslandssemestern – mit disziplinären Perspektivwechseln vertraut sind oder interdisziplinäre Schnittstellen kennengelernt haben.

Der Jenaer Masterstudiengang »Interkulturelle Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement« setzt spezialisierte wissenschaftliche Erfahrungen in einem beliebigen Kernfach sowie Grundkenntnisse in interkulturellen Forschungsbereichen aus Ergänzungs- oder Schwerpunktfachstudien voraus. Das Handlungsfeld bzw. der Gegenstandsbereich des Studiums bezieht sich primär auf die interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung und in diesem Zusammenhang vor allem auf die Fragestellung, wie beide Bereiche – Personal- und Organisationsentwicklung – konzeptuell so nachhaltig miteinander vernetzt werden können, dass eine interkulturell kompetente Organisation entsteht, die interkulturelles Lernen als permanente Handlungs*grundlage* und nicht bloß als Handlungsergänzung (in ökonomisch prosperierenden Phasen) versteht.

Die Differenzierung des Gegenstandsbereichs erfolgt im Hinblick auf konkrete regionale Kontexte (»Zielregionen«) und auf der Basis der Kenntnis methodischer »tools«. Der

Studienverlauf ist dementsprechend durch die Bearbeitung einer Reihe von Sub-Fragstellungen charakterisiert, deren Konkretisierung auf der Basis des Expertenwissens der Teilnehmer(innen) erfolgt. Orientierungsfragen lauten z. B.:

- Welche Ansätze der Kulturanthropologie lassen sich für interkulturelles Consulting verwenden?
- Welche – kulturspezifischen – Methoden existieren für die Durchführung interkultureller Trainings und Coachings?
- Wie lassen sie sich in bestimmten Kontexten (z. B. bei unterschiedlichen Zielgruppen) didaktisch umsetzen?
- Welche methodischen Möglichkeiten bieten sich für interkulturelles Teambuilding und Unternehmenskulturentwicklung an, welche für interkulturelles Wissens- und Kommunikationsmanagement?

Die Aneignung der Methodenwerkzeuge erfolgt in der ersten Phase der Masterausbildung, die Anwendung (z. B. im Rahmen der Konzeption und Durchführung von Maßnahmen zur interkulturellen Organisationskommunikation und zur interkulturellen Personal-/Organisationsentwicklung) im letzten Studienabschnitt.

Angesichts der erheblichen methodischen und inhaltlichen Bandbreite des Gegenstandsbereichs ist es wichtig – und das gilt für interdisziplinäre Studienangebote grundsätzlich – eine entsprechende Expertisenvielfalt zu gewährleisten und transparent zu machen, um möglichst unterschiedliche Zugänge und Blickwinkel hinsichtlich des Gegenstandsbereichs zu eröffnen. In Bezug auf die Zusammensetzung der Lehrenden sind hierfür disziplinäre Vielfalt und Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit unerlässlich. Die spezifischen Expertisen, die durch die Lehrenden eingebracht werden, müssen genauso reflektiert und kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden, weil sie ausschlaggebend sind für die Konturierung eines in beschriebenem Sinne »aushandelbaren« Studienangebots: Sie geben letztlich vor, wo Schnittstellen zu studentischen Expertisen gesetzt werden und welche Expertisen man sich aus Sicht der Lehrenden von Studienbewerbern/-bewerberinnen wünscht, um den Gegenstandsbereich in fundierter Weise facettenreich gestalten zu können. Auf der Grundlage der Skizze eines solchen – durchaus idealen – Handlungsfeldes (s. Abbildung 1) kann die Identifizierung von Studierenden erfolgen, die aufgrund ihrer Expertisen als Akteure und Akteurinnen für das erwähnte »Miteinander« in einem solchen Handlungsfeld geeignet erscheinen.

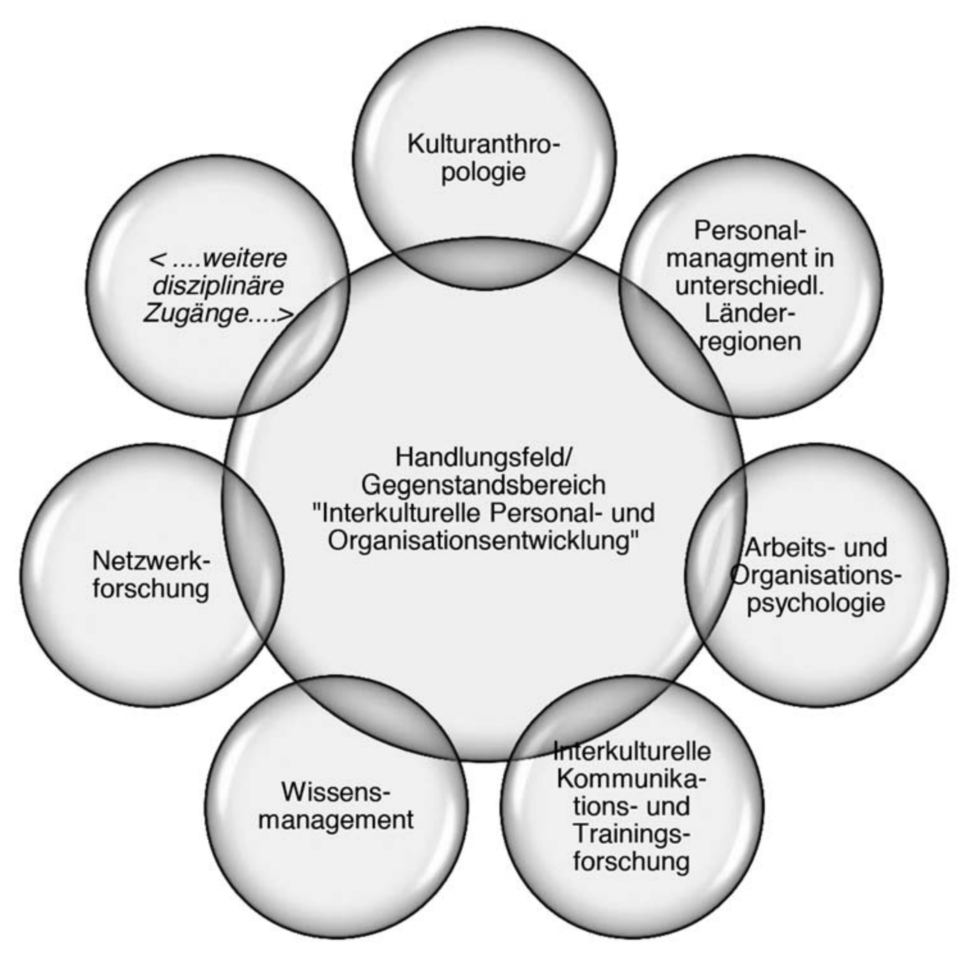


Abbildung 1: Skizze eines möglichen expertisenorientierten Handlungsfeldes im Studiengang »Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung«

Identifizierung von Expertinnen und Experten

Im Jenaer Studiengang erfolgt der Identifizierungsprozess zweistufig: Die erste Stufe beinhaltet die Auswahl geeigneter Studienbewerber, die zweite – bereits in der Studieneingangsphase – besteht darin, einen Reflexionsprozess anzustoßen, innerhalb dessen sich die Studierenden ihrer potenziellen Expertisen, die sie in den Studiengang einbringen können, selbst bewusst werden und diese – für alle transparent – kommunizieren: Der Identifizierung »von außen« folgt eine solche »von innen«.

Bewerber(innen)auswahl unter Experten/Expertinnen-Gesichtspunkten

Förderlich für die Realisierung des Experten/Expertinnen-Konzepts in interdisziplinären Studiengängen ist ein differenziertes Bewerberfeld vor allem im Hinblick auf die Fächerstruktur des Erststudiums und – bei internationalen Bewerbern/Bewerberinnen – die

Zusammensetzung der Studierenden nach Erstsprache und Herkunftsregion. Vor diesem Hintergrund wirkt ein bewusst zielgruppenspezifisch konzipiertes Studiengangs-Marketing einerseits justierend und schafft andererseits die Grundlagen dafür, dass die Auswahl aus einem umfangreichen Bewerberfeld erfolgen kann.

Ist dies der Fall, bietet sich ein Auswahlverfahren an, das sich nicht primär an numerischen Quoten wie einem Numerus Clausus orientiert, sondern das die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Bewerber(innen) *in Bezug auf den Gegenstandsbereich* zu erfassen sucht. Am Beispiel des Jenaer Masterstudiengangs: Er ist auf 30 Plätze pro Studienjahr begrenzt, wobei zwischen 10 % und 15 %. der Bewerber(innen) angenommen werden. Eine gute Beurteilungsbasis für die erste Auswahlstufe bieten differenzierte Darstellungen des jeweiligen Werdegangs, Qualifikationsnachweise sowie ein Motivationsschreiben, aus dem hervorgeht, welche Erwartungen und Zielsetzungen die Bewerber(innen) mit dem geplanten Studium verknüpfen. Das Motivationsschreiben erhält im Auswahlverfahren einen besonderen Stellenwert, weil es am besten geeignet ist, einen im Hinblick auf die genannten Kompetenzbereiche ganzheitlichen Eindruck zu vermitteln und zu erkennen, ob die Erwartungen der Bewerber(innen) einlösbar sind oder ob sie eine zu geringe Kompatibilität mit den Zielsetzungen des Studiengangs aufweisen. Als Orientierung für die Beurteilung bieten sich kompetenzbezogene Leitfragen an, zum Beispiel:

- Welche fachlichen Impulse vermag ein(e) Bewerber(in) einzubringen? Welche fachbezogenen Schnittstellen bestehen zwischen dem bisherigen Ausbildungsgang und dem Handlungsfeld des angestrebten Studiums? Konnten in diesem Handlungsfeld bereits Forschungs- und Praxiserfahrungen gesammelt werden?
- Wirkt die Begründung der Studienwahl im Gesamtkontext der jeweiligen Bildungssozialisation und im Hinblick auf die Berufsplanung plausibel? Sind die bisherigen Ausbildungswege der Bewerber(innen) in sich schlüssig?
- In welcher Weise haben sich die Bewerber(innen) bislang sozial engagiert? Über welche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit heterogenen Gruppen verfügen sie? Welchen Nutzen verbinden sie mit kollaborativem Arbeiten innerhalb des Studiums?
- Welche persönlichen Ziele und Erwartungen verknüpfen die Bewerber(innen) mit dem angestrebten Studium? Welche Vorhaben/Projekte haben sie bereits eigeninitiativ durchgeführt? Wie offen/professionell ist der Kommunikationsstil ihrer Bewerbung? Welche außerfachlichen Erfahrungen/Kenntnisse/Impulse können sie in den Studienkontext einbringen? Über welche internationalen Erfahrungen verfügen sie?

Zur besseren Strukturierung der Auswahl sollten die Anforderungen an das Motivationsschreiben so explizit formuliert werden, dass für Bewerber(innen) eine eindeutige Orientierungsvorgabe besteht. Ansonsten kann es – aufgrund der »Kulturspezifik« der Textsorte »Motivationsschreiben« – zu Missverständnissen kommen, die sich auf die Beurteilung unter Umständen nachteilig auswirken. Resultiert aus dem Auswahlprozess (der im Sinne einer Blickwinkelvielfalt von mehreren »Staff«-Mitgliedern durchgeführt

werden sollte), dass die Zahl der geeigneten Kandidaten und Kandidatinnen die Anzahl der Studienplätze übersteigt, sollte unter Diversitätsgesichtspunkten abgewogen werden, von welchen Bewerbenden besondere Impulse für das Handlungsfeld des Studiums zu erwarten sind. So ist es beispielsweise bei vergleichbarem Qualifikationsniveau meistens sinnvoller, Studierendengruppen aus unterschiedlichen Hochschulen zusammenzusetzen als eine Gruppe aus dem BA-Jahrgang einer Hochschule zu »übernehmen«. Für eine solche zweite Auswahlstufe oder auch bei stark divergierenden Bewertungen bieten sich persönliche Bewerbungsgespräche an.

Expertisen-Reflexion der Teilnehmenden

Kurz vor Studienbeginn erhalten die ausgewählten Teilnehmenden per Mail Informationen über das Expertisen-Konzept und werden gebeten, für das erste Kennenlerntreffen stichwortartig Expertisen zu benennen, die sie zum Nutzen einer facettenreichen und interdisziplinären Realisierung der Studienziele in den Studiengang einbringen können. Zum Treffen weiterhin mitgebracht werden sollte ein Gegenstand, der diese Expertise(n) symbolisiert. Dies können Symbole des Herkunftslandes sein, aber auch z. B. ein Buchcover als Hinweis auf die Fachspezialisierung innerhalb des Erststudiums, ein Wörterbuch, um Erst- oder spezialisierte Zweitsprachenkenntnisse zu dokumentieren oder eine Videokamera um auf spezifische Medienkompetenzen aufmerksam zu machen.

Gerade weil Studierende sich selbst in Lernprozessen in der Regel als »Nehmende« und nicht als »Gebende« zu sehen gewohnt sind, ist ihnen in den meisten Fällen auch nicht bewusst, dass sie ggf. über Kompetenzen verfügen, die sich für das gemeinsame Handlungsfeld des künftigen Studiums als durchaus bereichernd erweisen könnten. In diesem Sinne Bilanz zu ziehen ist eine wichtige Voraussetzung, um eine »Expertisen-Perspektive« zu erlangen.

Während des ersten Treffens beginnt das Kennenlernen der Teilnehmer(innen) mit einem zweistündigen World Café, in dessen Rahmen einerseits Erwartungen an das Studium formuliert, andererseits aber auch – als Teil der Expertisen-Reflexion – gruppenweise recherchiert wird, welche spezifischen Kompetenzen die Einzelnen einbringen können, um zur Umsetzung der Erwartungen beizutragen. Die Dokumentation der Ergebnisse wird auf Postern festgehalten und durch Fotos ergänzt, auf denen die Studierenden mit ihren Symbolgegenständen zu sehen sind (s. Abbildung 2). Die »Fotoshootings« hierzu finden in kleinen Gruppen statt und führen – verknüpft mit einer Stadterkundung – an markante Punkte des neuen Studienortes. Geleitet werden sie von »Stadtexperten«, also beispielsweise von Kommilitonen/Kommilitoninnen, die die Stadt bereits aus ihrem Erststudium kennen und dementsprechend vor allem in der Studieneingangsphase als Ansprechpartner für »Insidertipps« zur Verfügung stehen.

Die fertiggestellten »Experten-Poster« sind während der gesamten Studienzeit im Institutsflur einsehbar und werden von den Studierenden bis zu ihrem Examen sukzessive ergänzt und spezifiziert.

Experten/Expertinnen-Motivation

Auch wenn das Experten/Expertinnen-Konzept seitens der Studierenden sehr engagiert in Angriff genommen wird und die Poster vor allem in den ersten Wochen des Studiums eine zentrale Anlauf- und Informationsstelle bilden, ist es wichtig, dass auch in der Folgezeit seitens der Lehrenden immer wieder Impulse zur Fortführung und Intensivierung des Konzepts vermittelt werden. Dies geschieht zum einen dadurch, dass die Lehrenden das Konzept selbst leben, Studierende als Experten/Expertinnen ernst nehmen und damit auch bereit sind, die Rolle der »Wissenden« einzutauschen gegen die Rolle einer Person, die stattdessen Wissen moderiert, neugierig ist, vernetzt agiert und selbst lernt.

Zum anderen ist es wichtig, Studierenden kontinuierlich Anreize zu geben, Spezifizierungen und Veränderungen ihrer Expertenrollen zu reflektieren und ihr Wissen zu explizieren. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass sie auf den »Experten/Expertinnen-Postern« Hinweise auf neue oder vertiefte Kompetenzen notieren, die sie während ihres Masterstudiums beispielsweise im Rahmen von Auslandsstudien, Projektarbeiten oder Praktika erworben haben. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass in Seminaren – bezogen auf entsprechend differenziertere Gegenstandsbereiche – erneut Abfragen zu Kenntnissen und Fertigkeiten erfolgen, von denen die Studierenden glauben, sie in das jeweilige Handlungsfeld einbringen zu können. Bei einer Lehrveranstaltung zur Konzeption und Durchführung interkultureller Trainings wären dies z. B. Erfahrungen mit Lehr-/Lernmethoden, die Studierende in unterschiedlichen Regionen der Welt gesammelt haben, Zielsprachenkenntnisse, über die sie verfügen oder Erfahrungen im Seminarmarketing:

Was im Einzelnen dazu motiviert, eine Experten-/Expertinnenrolle einzunehmen und Wissen zu teilen, ist unter anderem in Studien zur Sozialen Netzwerkforschung (Stegbauer, 2009) und zum (interkulturellen) Wissens- und Kommunikationsmanagement (Piech, 2009; Bäuerle, 2010; Edmondson, 2012) thematisiert worden. Als wesentlich erachtet werden hierbei vor allem:

- *Reputation* im Sinne der Erwartung, als Experte/Expertin für einen bestimmten Wissensbereich anerkannt und geschätzt zu sein (Hasler Rumois, 2007, S. 197 ff.),
- *Cohesion* (Kadushin, 2002) als Möglichkeit der sozialen Positionierung und Vernetzung,
- *Embeddedness* im Sinne einer Verbesserung der sozialen Einbettung (Stegbauer, 2009, S. 28 ff.),
- Erwartungen in Bezug auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung (»Zugewinn an Wissen durch Wissensteilung«).

Für die Realisierung von Experten/Expertinnen-Szenarien ist in jedem Fall das Vertrauen der Beteiligten darauf unerlässlich, dass ihre Offenheit im Umgang mit Wissen und ihre Bereitschaft, Wissen vorbehaltlos zu teilen, von niemandem missbraucht werden.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 501 23.01.14 11:28

Experten/Expertinnen-Förderung durch Wikis, Prezis und Kompetenzen-Vernetzung in Projekten

Als Einübung in die Praxis der Wissensexplikation, der Expertenkonturierung und der Kollaboration gut geeignet sind – insbesondere in Studienkontexten – Wikis (Gebert u. Ruhnke, 2012): Das Handlungsfeld bzw. der Gegenstandsbereich eines Studiengangs bildet hierbei den Focus der virtuellen Lexikonarbeit, die sich in der Regel auch problemlos als Teilleistung eines Seminar in den regulären Studienkontext einbinden lässt. Die Auswahl der Schlagwörter sollte – von einem »Kerngerüst« abgesehen – den Studierenden überlassen bleiben. Die Schlagwortbearbeitung selbst erfolgt im Sinne einer Praxis des verantwortungsvollen wissenschaftlichen Publizierens und sollte ausdrücklich dazu dienen, detailliertes Experten-/Expertinnenwissen zusammenzuführen. So kann beispielsweise als Regel eingeführt werden, dass Basiseinträge explizite Schnittstellenergänzungen erhalten, in denen unterschiedliche disziplinäre, wissenschaftsgeschichtliche und -geografische Perspektiven aufgezeigt werden.

Da sich der Gegenstandsbereich eines Faches eher sukzessive und über längere Zeiträume hinweg ändert, können Wikis jahrgangsübergreifend bearbeitet und in diesem Sinn fortgeschrieben werden. Werden die Autoren und Autorinnen im Fall der Veränderung »ihres« Artikels benachrichtigt, motiviert dies dazu, die Wiki-Experten-/Expertinnenrolle kontinuierlich und ggf. auch noch in der Alumniphase fortzuführen. Als nicht zu unterschätzender Nebeneffekt entsteht auf diese Weise für alle Beteiligten im Laufe der Jahre ein umfangreicher und facettenreicher Wissenspool.

Zum Teil vergleichbare Möglichkeiten wie die Arbeit mit Wikis bietet »Prezi« (www.prezi.com). Hierbei handelt es sich um eine von Bildungsinstituten kostenfrei nutzbare, cloud-basierte Präsentationssoftware, die ähnlich funktioniert wie ein Whiteboard – mit dem Unterschied, dass die Arbeitsfläche in alle Richtungen beliebig erweiterbar ist und mit Grafiken, Textfeldern, pdf- sowie Power-Point-Dokumenten, Bildern und YouTube-Filmen bestückt werden kann. Mittels Zoom-Funktionen können Teile der Arbeitsfläche vergrößert und verkleinert werden, ohne dass der Gesamtkontext bzw. die Vielfalt des Handlungsfeldes aus dem Blick geraten. Was sich ohnehin als Vorteil erweist, wenn es darum geht, disziplinäre Vielfalt und Schnittstellen für interdisziplinäres Arbeiten in wörtlicher Bedeutung »im Blick« zu behalten, erhält bei »Prezi« einen zusätzlichen Mehrwert dadurch, dass die Arbeitsfläche und die Präsentationen via Internet von unterschiedlichen Benutzern *gemeinsam* bearbeitet werden können. Dementsprechend lässt sich beispielsweise die übergreifende Fragestellung einer Seminarveranstaltung unter Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Expertisen der Teilnehmenden auf differenziertere Fragecluster herunterbrechen. Zur Bearbeitung der Cluster hilfreiche Materialien wie Links zur Forschungsliteratur, Educasts, selbst erstellte Videos, Fotos, wissenschaftliche Präsentationen, Forschungsskizzen, Projektarbeiten, Rezensionen etc. können in die entsprechenden Areale der Prezi-Arbeitsfläche hochgeladen und den Kommilitonen und Kommilitoninnen – wiederum jahrgangsübergreifend zur Fortschreibung – zur Verfügung gestellt bzw. als Basis für die »kohäsive« Entwicklung neuer interdisziplinärer Gegenstandsbereiche verwendet werden (s. Abbildung 2).

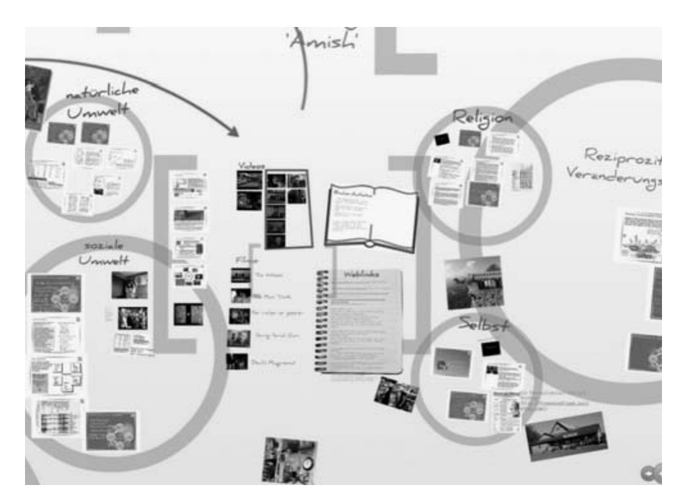


Abbildung 2: Beispiel für eine gemeinsam erstellte »Prezi« (Ausschnitt aus der Lehrveranstaltung »Kulturanthropologie und interkulturelles Consulting«, WS 2011/12, Universität Jena)

Noch herausfordernder und verantwortungsvoller ist eine solche »Expertisen-Kohäsion« im Rahmen von Praxisprojekten, die im Jenaer Studiengang obligatorisch in der letzten Studienphase durchgeführt werden: In Zusammenarbeit mit Unternehmen bzw. öffentlichen Trägern geht es um die eigenständige Bearbeitung von Aufträgen, die in den Gegenstandsbereich des Studiums fallen und die aufgrund ihrer Komplexität in der Regel multidisziplinäre Zugänge erfordern. Eine solche multidisziplinäre Herangehensweise an Projekte ist für die meisten Auftraggeber ein entscheidender Aspekt, Projekte an Studierende zu vergeben. Dass für die Leistung kein Honorar anfällt, dürfte eine untergeordnete Rolle spielen. Den Studienanforderungen entsprechend erbringen die Studierenden jeweils einen Workload von 225 Stunden. Je nach Auftragsumfang sind drei bis fünf Studierende in ein Projekt involviert.

Bei entsprechenden Anfragen an das Institut werden die potenziellen Auftraggeber(innen) mit den Besonderheiten des Expertisen-Konzepts vertraut gemacht. Für Auftraggeber bestehen die Vorteile des Konzepts in einer Expertisenvielfalt, die von den meisten professionellen Dienstleistern in diesem Umfang nicht geboten werden kann. Die bewusste Erprobung des Konzepts setzt allerdings auch eine Bereitschaft zur Ergebnisoffenheit voraus, die seitens der Auftraggeber nicht immer gewollt ist, weil z. B. bestimmte Unternehmensvorgaben eingehalten werden müssen.

So ist die Realisierung von Aufträgen wie beispielsweise *»Erstellung von Apps für die Vorbereitung auf den Freiwilligendienst in Argentinien« oder »Konzeptualisierung und Moderation eines Prozesses der Leitlinienerstellung in einem mittelständischen Unternehmen der metallverarbeitenden Industrie«* auf sehr vielfältige Weise denkbar. Sind die Lösungsvorgaben oder -erwartungen der Auftraggeber(innen) nicht mit dem Expertisenpotenzial oder den Interessen der Studierenden kompatibel, würde man dazu raten, einen Dienstleister »am Markt« in Anspruch zu nehmen. Besteht hingegen die Möglichkeit, gemein-

sam mit den Auftraggebern Zielorientierungen und Lösungswege »auszuhandeln«, die für alle Beteiligten interessant sind, steht einer Auftragsrealisierung in der Regel nichts im Wege. Die Rolle der Lehrenden besteht in dieser Studienphase vor allem darin, im Sinne einer »Diversity-Moderation« (Bolten, 2011b) den Kommunikationsprozess zwischen Auftraggebern/-geberinnen und Studierenden zu begleiten und bei der Formulierung des endgültigen Projektauftrags zu beraten. Bewährt hat sich auch hier der Einsatz von »Prezi« als eine für alle Beteiligten transparente und aktive Form des Wissensmanagements (s. Abbildung 3).

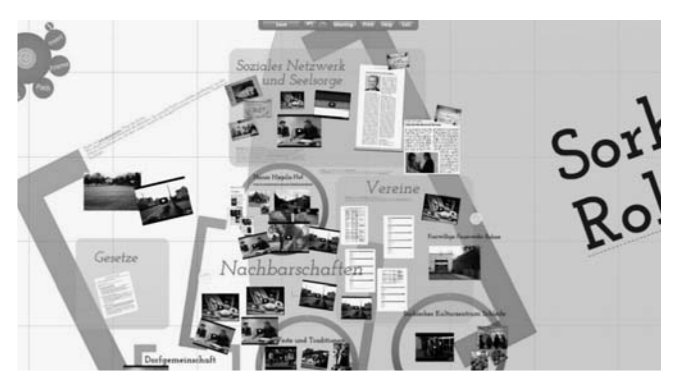


Abbildung 3: Nutzung von »Prezi« in einem Projekt zur Vorbereitung der bergbaubedingten Umsiedlung einer sorbischen Dorfgemeinschaft in Brandenburg (gezoomter Ausschnitt, Universität Jena WS 2011/12).

Aus den bisherigen Erfahrungen heraus ist bemerkenswert, dass sich gerade größere Unternehmen gegenüber der Auftragsbearbeitung im Rahmen des Expertisen-Konzepts sehr offen verhalten und die Arbeitsergebnisse bislang durchgängig auf positive Resonanz gestoßen sind.

Als studienbegleitende Ergänzung und zur vorbereitenden Einübung in expertenbasierte und kohäsionsorientierte Projektzusammenarbeit gut geeignet sind u. a. Mehrebenen-Planspiele wie »InterCulture 2.0«, in denen heterogene Teams komplexe Handlungsfelder mit unterschiedlichsten Kompetenzerfordernissen erfolgreich bearbeiten, indem sie die Expertisen der Teammitglieder »ins Spiel bringen« und auf diese Weise zu Lösungen gelangen, die sie einzeln nicht erreichen würden (Bolten, 2012a). Der Erfolg wiederum motiviert dazu, das Experten-/Expertinnen-Konzept selbstständig zu praktizieren und ihm auf diese Weise eine gewisse Eigendynamik zu verleihen.

Eine Umsetzung des Expertisen-Konzepts außerhalb des Hochschulbereichs wie z. B. im Wissens- und Kommunikationsmanagement von Entsendeorganisationen oder international arbeitenden Unternehmen ist mit entsprechenden Modifikationen durchaus denkbar. Eine unverzichtbare Voraussetzung besteht allerdings darin, dass Wissenskommunikation technologisch wie sozial barrierefrei verläuft und die Nutzenperspektive nicht auf den individuelle Akteur/die individuelle Akteurin beschränkt bleibt, sondern fokussiert ist auf das Wechselspiel zwischen den Einzelnen und ihrem *gemeinsamen* Handlungsfeld.

Literatur

Bäuerle, I. (2010). Integriertes Konzept des Informations-, Kommunikations- und Wissensmanagements als neue Perspektive für die (interkulturelle) Organisationsentwicklung. In C. I. Barmeyer, J. Bolten (Hrsg.), Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung (S. 115–128). Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Bolten, J. (2011a). Unschärfe und Mehrwertigkeit: »Interkulturelle Kompetenz« vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In W. Dreyer, U. Hößler (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz (S. 55–70). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Bolten, J. (2011b). Diversity Management als interkulturelle Prozessmoderation. Interculture Journal, 13, 1–14. http://www.interculture-journal.com (10.11.2013).

Bolten, J. (2012a). Interkulturelle Zusammenarbeit auf dem »Intercultural Campus« via Virtual Classroom und »Prezi«. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch, W. Jia, Interkulturelle Lernsettings: Konzepte – Formate – Verfahren (S. 203–216). Stuttgart: ibidem.

Bolten, J. (2012b). Interkulturelles Wissens- und Kommunikationsmanagement. In Glücksfälle – Störfälle. Katalog zur Ausstellung im Kommunikationsmuseum Berlin. Berlin: i. Ersch.

Edmondson, A. C. (2012): Teaming. How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy. San Francisco: Jossey-Bass.

Gamper, M., Reschke, L., Schönhuth, M. (Hrsg.) (2012). Knoten und Kanten 2.0. Soziale Netzwerkanalyse und Kulturanthropologie. Bielefeld: Transcript.

Gebert, B., Ruhnke, H. (2012). Einsatzmöglichkeiten von Wikis in der Lehre. In Universität Freiburg, Impulswerkstatt Lehrqualität. Freiburg. http://blog.lehrentwicklung.uni-freiburg.de/tag/wikis-in-der-lehre/ (29.6.2012).

Gröschke, D. (2012). Interkulturelle Kompetenz von Organisationen – Implikationen für ein kompetenzbasiertes Diversity-Management. diversitas, 1, 3–10.

Hasler Rumois, U. (2007). Studienbuch Wissensmanagement. Zürich: Orell Füssli.

Kadushin, C. (2002). The motivational foundation of social networks. Socialnetworks, 24, 77–91.

Piéch, S. (2009). Das Wissenspotenzial entsandter Fach- und Führungskräfte. Zur systematischen Prozessoptimierung von Auslandsentsendungen. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Rathje, S. (2006). »Zusammenhalt in der Zwischenzeit. Neue Ansätze zur Erhaltung von Unternehmenskultur in der M&A-Planung«. Interculture-Journal 1, 103–122. http://www.interculture-journal.com (10.11.2013).

Stegbauer, C. (2009). Wikipedia. Das Rätsel der Kooperation. Wiesbaden: VS.

Treichel, D., Mayer, C.-H. (Hrsg.) (2011). Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Münster u. a.: Waxmann.

Ayla Satilmis, Anneliese Niehoff und Margrit E. Kaufmann

13.4.8 Beispiel für interkulturelle Öffnung in den Hochschulen: Forschendes Lernen zum Empowerment von Studierenden mit Migrationshintergrund

Dieses Best-Practise-Beispiel richtet sich an Lehrende, Forschende und Zielgruppenprojekte. Es hat die Förderung von Studierenden mit Migrationshintergrund zum Ziel. Dies betrifft aktuell etwa 15 % der Studierenden und 13 % der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wobei einige von ihnen ihre Bildungssozialisation nicht in Deutschland erfahren haben, sondern zum Studieren bzw. für ein Stipendium, eine Lehr- oder Forschungsstelle im Zuge zunehmender Internationalisierung migriert sind. Es mangelt den Hochschulen

an Wissen über die Bedarfe, Problemlagen und auch die vorhandenen Kompetenzen der Menschen, welche zwischen verschiedenen Kulturen, Sprachen und Milieus aufgewachsen sind und leben.

Am Beispiel des Projekts »enter science für studierende mit migrationshintergrund«, das hier vorgestellt wird, werden Möglichkeiten zum Empowerment aufgezeigt. Das zentrale Anliegen des Projekts besteht dabei darin, mehr über die Zielgruppe zu erfahren, ihre Partizipationschancen im Wissenschaftsbereich zu erweitern und sie dazu anzuregen, sich mit dem Berufsfeld Wissenschaft im Zusammenhang mit den eigenen Lebens- und Arbeitsperspektiven auseinanderzusetzen. Darüber hinaus soll die Vielfalt der Studierenden sichtbar gemacht und das universitäre Umfeld für ihre spezifischen Bedürfnisse, Fragen und Potenziale sensibilisiert werden.

Das Projekt möchte nicht einfach Zusatzangebote für die Studierenden zur Verfügung stellen und sie zeitlich nicht zusätzlich belasten. Deshalb bietet es Beratung, Workshops *und* Seminare als integralen Bestandteil ihres Studiums an. Es geht dabei um konkrete Informationen und Hilfestellungen in verschiedenen Studienphasen, um Berufsperspektiven und einen Einblick in das Wissenschaftssystem und den Eintritt in die Forschung. Die Angebote richten sich nicht nur auf die Studierenden aus, sondern auch auf die Vermittlung zwischen der Institution und deren Vertretende und ihnen. In der Nähe zu Lehrenden und Forschenden durch die Vermittlung der Studierenden in Forschungsnetzwerke kann die fachliche Förderung gewährleistet werden, und umgekehrt werden dadurch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Belange der Studierenden sensibilisiert (s. Tabelle 1).

Die Verbindung von Forschendem Lernen mit spezifischer Zielgruppenförderung stellt ein Novum in der Hochschullandschaft dar. Es geht dabei um Aktivierung und Vernetzung mit dem Anspruch auf eine nachhaltige Öffnung als wechselseitiger Prozess (vgl. Diversity Prozess der Universität Bremen

(http://www.uni-bremen.de/chancengleichheit/e-n-t-e-r-s-c-i-e-n-c-e-fuer-studierende-mit-migrationshintergrund.html, http://www.uni-bremen.de/diversity, beide 10.11.2013).

Überblick zum Projekt »enter science für Studierende mit Migrationshintergrund«

Ziel

Eruieren der Bedarfe von Studierenden mit Migrationshintergrund

- Begleitung und Unterstützung der Studierenden mit bedarfsorientierten Konzepten und Angeboten, um ihre Handlungs- und Gestaltungsoptionen zu erweitern
- Information und Sensibilisierung der Lehrenden für konkrete Bedarfe der Zielgruppe
- Öffentlichkeitsarbeit: Sichtbarmachen der Vielfalt (auch innerhalb der Zielgruppe) und der informellen Ausgrenzungsmechanismen
- Beitrag zum Abbau struktureller Benachteiligungen für Studierende mit Migrationshintergrund im Wissenschaftsbereich

Form

Das Projekt wurde 2011 als Kooperationsprojekt zwischen der Leiterin des Referates Chancengleichheit/Antidiskriminierung, Anneliese Niehoff, und der Wissenschaftlichen Expertin für Diver-

sity, Margrit E. Kaufmann, an der Universität Bremen gegründet. Die Projektverantwortliche ist Ayla Satilmis. Mit der Kooperation verbunden ist die Schnittstellenarbeit zwischen Gender und Migrationshintergrund (Diversity-Ansatz) sowie zwischen einer Stabsstelle im Zentralbereich und einer Lehr-/Forschungsstelle in einem Fachbereich, im Sinne des intersektionellen Prozesses des Diversity-Mainstreamings. Finanziert wird das Projekt aus dem Professorinnenprogramm und aus universitären Mitteln. Es wurde als eines der Diversity-Pilotprojekte der Universität Bremen ausgewählt und ist mit anderen Diversity-Projekten vernetzt.

Durchführung
Lehrveranstaltungen, Workshops (auch mit externen Trainern/Trainerinnen), Beratung

Beispiel und Struktur
Transdisziplinär ausgerichtete Veranstaltung für Master-Studierende mit Migrationshintergrund (nach Selbstzuordnung) mit dem Ziel, ihnen vertiefende Einblicke in die Forschungspraxis zu ermöglichen und Kontakte zu (außer)universitären Forschungseinrichtungen zu vermitteln.

Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen werden in einem Seminar zu allgemeinen Wissenschaftskompetenzen geschult. Durch die Verbindung des Seminars mit den Forschenden in den Fächern erwerben und vertiefen die Studierenden:

Allgemeine Kompetenzen wie z. B.
- Institutionenwissen (bezogen auf das Wissenschaftssystem)
- Moderations- und Vortragskompetenzen
- Schreibkompetenzen
- Kenntnisse zum Projektmanagement
- Soziale Kompetenzen wie Teamarbeit
- weitere Schlüsselkompetenzen (nach Bedarf)

Fachliche Kompetenzen wie z. B.
- Kenntnisse über die Scientific Community und fachliche Netzwerke
- Kontaktaufnahmen zu den Forschenden
- Forschungskompetenzen durch die Einbindung in größere Forschungsprojekte im Fach
- Projektmanagement
- Forschendes Lernen durch Eigenarbeit unter fachkompetenter Begleitung

Zeit
Seminar 2 SWS

Teilnehmende
15–30 Studierende

Hélene Düll

13.4.9 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Jugendarbeit: Das Modellprojekt Multi Action – aber wie!

Einen hohen Stellenwert bei der interkulturellen Öffnung des Bayerischen Jugendringes (BJR) hatte das von der Aktion Mensch geförderte, landesweite Modellprojekt »Multi Action – aber wie!«. Hier wurden von 2005–2008 insgesamt sechzehn lokale Projekte mit

verschiedenen Trägern der Jugendarbeit initiiert, beraten und begleitet. Beispielsweise waren das:

Girl scouts: Die Pfadfinderinnenschaft St. Georg (PSG) bot im Giesinger Mädchentreff eine regelmäßige Gruppenstunde an, die den Inhalten und Vorgehensweisen der PSG entsprachen. Ziel war die Gründung eines multinationalen Pfadfinderinnenstammes, der in die Strukturen der PSG aufgenommen wurde.

Girls Action: Organisiert von der Münchner Sportjugend führten verschiedene Sportvereine und andere Sportanbieter regelmäßig ein Angebot für eine Gruppe von Mädchen mit Migrationshintergrund in den Räumen der offenen Jugendarbeit durch. Dabei gab es eine feste Ansprechpartnerin/Trainerin für die Mädchen. Mit diesem Projekt sollten besonders die Mädchen mit Migrationshintergrund an die Angebote des Sports herangeführt werden.

Interkulturelle Öffnung Augsburg: Der Stadtjugendring Augsburg sprach gezielt seine Mitgliedsverbände an, sensibilisierte sie und motivierte sie zur Durchführung von Aktionen. Dazu gehörten auch spezielle Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Eine Honorarkraft begleitete vor Ort die Verbände und ihre Aktionen.

Quibble Nürnberg: Daheim und doch fremd: In den Räumen des Jugendkulturhauses Quibble führten verschiedene Verbände und andere Fachleute mehrere Infoangebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund durch. Dabei standen Themen zur besseren Alltagsbewältigung und Orientierung im Mittelpunkt.

AG Migration Nürnberg: Die Arbeitsgruppe Migration des Kreisjugendrings Nürnberg-Stadt, bestehend aus Migranten-/Migrantinnenselbstorganisationen, erarbeitete neben ihren regulären Treffen innerhalb eines Jahres Bausteine für die Jugendleiterausbildung.

Speak your mind, Eichstätt: Unter dem Motto »Rhyme on Rythm« wurden Sprache und Ausdruck mit Jugendlichen verschiedener nationaler Hintergründe ergründet. Ziel war eine Konzertveranstaltung im Sinne eines Poetry-Slams nach Hip-Hop-Vorbild. Dabei wurde mit verschiedenen Institutionen und Vereinen vor Ort kooperiert.

Herzstück des gesamten Projektes »Multi Action – aber wie!« waren die Vernetzungstreffen der Projektpartner, die viele positive Synergieeffekte brachten und es ermöglichten, die Qualität der Projekte zu halten. Für die Durchführung konnte eine Halbtagskraft eingestellt werden. Der Bayerische Jugendring erhoffte sich aus diesem Projekt Erkenntnisse zur besseren Umsetzung der Integration und interkulturellen Öffnung in der Jugendarbeit. Das Projekt wurde von einem Beirat mit Vertretern und Vertreterinnen aus Jugendarbeit, Politik und Forschung begleitet. Am Ende wurde es wissenschaftlich ausgewertet. Der Verlauf, die einzelnen Projekte und die Ergebnisse wurden veröffentlicht und allen zugänglich gemacht. Sie sind auf der Homepage des Bayerischen Jugendringes unter www.bjr.de einzusehen.

Die positiven Entwicklungen, die durch »Multi Action – aber wie!« angestoßen und vorangetrieben wurden, lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen.

1. Die Empfehlungen zur politischen Umsetzung stehen immer noch auf der Agenda des Landesvorstands und werden nach und nach umgesetzt.

2. Die Diskussion um eine gesonderte Fachkräfteförderung für Vereinigungen junger Menschen mit Migrationshintergrund wurde angestoßen. In den letzten Jahren konnten diese Selbstorganisationen vielfältig unterstützt werden. In Gremien wird verstärkt auf die aktive Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund gesetzt.
3. Ein einheitliches Antrags- und Berichtswesen wurde eingeführt, um die Projekte und Maßnahmen besser vergleichen und das Fachprogramm somit auswerten zu können
4. Die regelmäßige Vernetzung der Projektträger konnte initiiert werden. Diese Treffen werden auch nach dem Modellprojekt bis heute durchgeführt.
5. Viele der sechzehn Kooperationspartner beantragten nach der Multi Action erstmals Projekte im Fachprogramm und setzten ihre Erfahrungen in immer weiteren Projekten um. Diese dienten auch anderen Akteuren der Jugendarbeit als Vorbild, so dass sich immer mehr dieses Themas angenommen haben.

Schwierig war für manche Träger, über den kompletten Zeitraum von drei Jahren dabeizubleiben. Besonders die rein ehrenamtlich organisierten VJMs (Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund) konnten diese Voraussetzung nicht erfüllen. Mit dem Projekt wurden zunächst hauptsächlich die Akteure der Jugendarbeit angesprochen, die sich ohnehin schon intensiver mit dem Thema befasst hatten.

Auch musste das ursprüngliche Konzept des Projektes mehrmals an die Heterogenität der Praxis angepasst werden.

Cornelia Spohn und Susanne Wiegmann

13.4.10 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Weiterbildung: Kompetent handeln in der Migrationsgesellschaft – Erfahrungen mit einem Blended-Learning-Kurs

Ein wesentlicher Bestandteil von Prozessen interkultureller Öffnung ist die Kompetenzerweiterung der Mitarbeitenden. Unter »interkultureller Kompetenz« verstehen wir die Fähigkeit, in offenen, unsicheren und komplexen Situationen wertschätzend und adäquat agieren zu können und auch bei irritierenden Begegnungen kontakt- und kommunikationsfähig zu bleiben.

»Kompetent handeln in der Migrationsgesellschaft« betitelten wir den dreimonatigen online-gestützten Basiskurs für Mitarbeitende in Gemeinden, Bildungsstätten und sozialen Projekten, den wir im Auftrag der Evangelischen Kirche Hessen/Nassau konzipierten und von September bis Dezember 2012 mit 21 Teilnehmenden in Frankfurt/Main durchführten.

Unter Blended Learning verstehen wir »ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ›klassischen‹ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal

nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining« (Sauter, Sauter u. Bender, 2004, S. 68).

Grundlegende Haltung

Ausgangspunkt für unser Herangehen an das Themenfeld interkulturelle Kompetenz ist unsere Erfahrung, dass für eine gelingende Interaktion die Kontaktfähigkeit entscheidender ist als kognitives Wissen oder methodisches Handwerkszeug.

In interkulturellen Situationen sind meist vielfältige und vielschichtige Aspekte wirksam, die zum Teil der eigenen Wahrnehmung und Interpretation nicht zugänglich sind. Die sonst verlässliche eigene Orientierung gibt hier nicht genug Antworten auf die Frage nach angemessenem Verhalten. Das bringt kognitive und emotionale Verunsicherung mit sich, die als umso unangenehmer erlebt wird, je weniger sie bewusst ist und je weniger sie zu dem eigenen Selbstbild und Rollenverständnis passt. Ein naheliegender Reflex ist dann der Wunsch nach einem Rückgriff auf Wissen darüber, wie andere »funktionieren«, und auf Techniken, um verunsichernde Situation sicher zu gestalten. Ein solcher Rückgriff auf vermeintlich gesichertes Wissen verschließt aber eine Haltung des offenen Interesses am Gegenüber, die Grundlage für eine wechselseitige Verständigung ist.

Von diesem Verständnis ausgehend sollte ein Basiskurs zu interkultureller Kompetenz in sozialen beruflichen Feldern die Fähigkeit stärken, Gefühle von Verunsicherung als einen unumgänglichen Bestandteil interkultureller Situationen anzunehmen und in das eigene Denken und Handeln zu integrieren. Darauf aufbauend kann fachliches Wissen über gesellschaftliche, kulturelle und kommunikationsspezifische Hintergründe dazu beitragen, das eigene Verständnis und damit Möglichkeiten für Kontakt- und Verständigungsangebote zu erweitern, statt als manipulatives Herrschaftswissen genutzt zu werden. Nicht nur in ethischer Hinsicht plädieren wir für diesen Zugang, sondern auch aus ganz pragmatischen Gründen: Da es kaum möglich ist, sämtliches Wissen für jede denkbare interkulturelle Situation zur Verfügung zu haben, bleiben immer einige Bereiche des Handelns mehrdeutig und verunsichernd.

Im Idealfall bietet der Kurs einen geschützten Rahmen, um in der Vielschichtigkeit interkultureller Fragestellungen erlebbar zu machen, dass ein selbstreflexives und damit zunächst oft verlangsamendes Vorgehen nicht Eingeständnis von Unzulänglichkeit, sondern fachlich kompetent und methodisch angemessen ist.

Die entlastende Erfahrung, nicht alles wissen und können zu müssen (schon weil das unmöglich ist), bereitet den Boden dafür, sich in jeder neuen verunsichernden Situation auf Wert und Werkzeuge der Reflexion besinnen zu können. In diesem Sinne diente der von Paul Mecheril mit einem Augenzwinkern geprägte Begriff der »Kompetenzlosigkeitskompetenz« als roter Faden für die inhaltliche und didaktische Gestaltung des Kurses.

Umsetzung in Inhalte

Zur ersten inhaltlichen Einführung diente der Aufsatz »Über korrekte Sprache« von Georg Auernheimer (2012), der entlang von Begriffen wie Ausländer, Migranten, Einwanderungsgesellschaft etc. anschaulich macht, dass Verunsicherung über angemessene Formulierung und Bewertung fachlich und gesellschaftlich unausweichlich zum Themenfeld gehört. Dies ermöglichte die erleichternde Feststellung, dass das eigene Ringen um die richtigen Begriffe nicht Ausdruck mangelnder Kenntnis ist, sondern im Gegenteil ein Ausdruck erhöhter Aufmerksamkeit und Differenziertheit.

Ein knapper Überblick zur Geschichte der Migrationsgesellschaft ebenso wie zur Sinus-Milieu-Studie ermöglichte weitere Differenzierung und bot fachliche Unterfütterung zu der nicht neuen Erkenntnis, dass es »*die* Migranten« nicht gibt, sondern dass sich Menschen mit Zuwanderungsgeschichte(n) je nach Zeitpunkt und Anlass ihrer Einwanderung und je nach sozialem Status sehr voneinander unterscheiden – und also in jedem einzelnen Kontakt nach Hintergrund, aktueller Situation und Anliegen zu fragen ist, statt aus der Zuordnung zu einer nationalen Gruppe einen Auftrag für das eigene Handeln abzuleiten. Dies sollte auch als fachliche Grundlage dienen, um mehr nach gesellschaftlichen Zusammenhängen statt nach Eigenschaften von Menschen zu fragen. Die Erläuterung zentraler Begriffe und ihrer Konnotationen in der Debatte um die Migrationsgesellschaft nutzte dem Ziel, den Teilnehmenden eine Orientierung in den Eckdaten zu ermöglichen und sich in aktuellen Diskussionen leichter positionieren zu können.

Die gründliche Beschäftigung mit den Begriffen Kultur und Kompetenz diente unter anderem der Auseinandersetzung mit der Frage, wozu dieser Kurs den Teilnehmenden nutzen soll. Weniger die Überlegung, was Kultur eigentlich »ist« oder wodurch sich Kulturen voneinander unterscheiden, stand im Zentrum als vielmehr die Frage, wer mit welchem Zweck und Ziel darüber spricht und darauf verweist. Denn dies geschieht in der gesellschaftlichen Debatte allzu oft, um eine Unterscheidung zwischen »uns« und »den anderen« herzustellen, die eine unterschiedliche Verteilung von Rechten und Ressourcen rechtfertigt. Damit wurde das Bewusstsein gestärkt, dass in interkulturellen Situationen – jedenfalls in sozialen beruflichen Kontexten – beinahe immer Machtasymmetrien wirksam sind und eine unterscheidende Zuordnung von Menschen zu Kulturen, Ethnien und Nationen häufig dem Zweck der Ab- und Ausgrenzung dient. Von dieser Erkenntnis ausgehend umfasst interkulturelle Kompetenz dann notwendigerweise auch die Fähigkeit und Praxis, eigene Prägungen, eigene Positionen und eigenes Handeln selbstkritisch zu reflektieren. Um die Wirkung eigener Prägungen auf berufliches Handeln nachvollziehbar zu machen, diente Basiswissen zu Prozessen von Wahrnehmung und Kommunikation als Grundlage für Interaktionsübungen während der Präsenztage. Dadurch wurde auch erlebbar, dass herausfordernde Momente oft durch die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit eigener Werthaltungen verursacht sind und weit weniger als gedacht durch eine unterstellte Fremdheit des Gegenübers.

Eine Einführung zu praxisorientierten Ansätzen der interkulturellen Öffnung, den Trainingsansätzen Anti-Bias und Social Justice und der Idee des Empowerment diente als

Verweis auf zentrale aktuelle Konzepte, in die man sich bei Bedarf vertiefen kann, die an dieser Stelle aber lediglich einen Ausblick ermöglichen sollten: Obwohl in unserer Gesellschaft und auch in den eigenen beruflichen Feldern zahlreiche diskriminierende Prozesse wirksam sind, die sich nicht allein durch den eigenen guten Willen beheben lassen, gibt es Möglichkeiten, sich in vorurteilsbewusstem und auf Gleichheit zielendem Handeln zu üben.

Didaktische Umsetzung

Die Lernprozesse des Kurses fanden auf *vier unterschiedlichen Ebenen* statt.

– Die drei *Studienbriefe,* mit einem Umfang von je 20 Seiten und in einem Abstand von jeweils einem Monat ausgegeben, enthielten theoretische Texte als fachliche Grundlage der Auseinandersetzung. Sie dienten der Vermittlung von Basiswissen, an das Aufgaben und Übungen während der Präsenztage anschließen konnten, ohne dass dort Impulsreferate nötig waren.
– Vier *Präsenztage* bildeten den Rahmen des dreimonatigen Kurses. Sie boten Impulse zur persönlichen Auseinandersetzung und zur Verknüpfung der angebotenen Inhalte mit eigenen beruflichen und biografischen Erfahrungen. Während die Studienbriefe vor allem kognitives Wissen anboten, wurde der Raum der Präsenztage vornehmlich für die Reflexion eigener Positionen und Haltungen genutzt. Durch die sorgfältige Gestaltung des Seminarrahmens und eine abwechslungsreiche Methodik, durch die die Teilnehmenden in immer neuen Konstellationen in fachlichen und persönlichen Austausch kamen, gelang die Herstellung einer ausgesprochen offenen und lebendigen Lernatmosphäre.
– Ein Mittel zur Reflexion der persönlichen Lernprozesse während des Kurses waren sogenannte *Lernpartnerschaften,* zu denen sich je drei bis vier Teilnehmende für die gesamte Kursdauer zusammenfanden. Ihre Aufgabe war es, sich zwischen den Präsenztagen einmal wöchentlich miteinander in Verbindung zu setzen, um sich darüber auszutauschen, wie es ihnen gegenwärtig mit den Lerninhalten und deren persönlicher Verarbeitung ergeht: Was überrascht, was fordert heraus, was irritiert? Was ist vielleicht auch unangenehm, was bereitet Freude? Der Austausch fand per Mail, Telefon, persönliche Treffen und zum Teil in eigens für diese Lernpartnerschaften eingerichteten »Arbeitsräumen« im Online-Portal statt.
– Das *Online-Portal,* das heißt die ausschließlich für die Kursteilnehmenden zugängliche Gruppe im Evangelischen Bildungsportal der EKHN, war der ergänzende virtuelle Seminarraum des Kurses. Dort waren zwischen den Präsenztagen je zwei bis drei Aufgaben zu bearbeiten, um die in den Studienbriefen angebotenen Inhalte auf die eigene Praxis anzuwenden und mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren. Weiterführende Texte und Links zu aktuellen Debatten boten die Möglichkeit, die Kursinhalte je nach Interesse und verfügbarer Zeit zu vertiefen.

Die Verschränkung dieser vier Ebenen (Studienbriefe, Präsenztage, Lernpartnerschaften, Online-Portal) ermöglichte es, den inhaltlichen und interaktiven Spannungsbogen

über drei Monate lebendig aufrechtzuerhalten. An die Intensität der Auseinandersetzung während der Präsenztage konnte in den dazwischen liegenden Wochen in den virtuellen Arbeitsgruppen und den Lernpartnerschaften angeknüpft werden; wer einen Präsenztag verpasst hatte, konnte darüber den Anschluss behalten. Da die Studienbriefe die fachlichen Grundlagen lieferten, war es möglich, die Präsenztage auf die persönliche und interaktive Auseinandersetzung zu konzentrieren. Die Lernpartnerschaften wiederum ermöglichten es den Teilnehmenden, auch persönliche Aspekte ihrer Auseinandersetzung mit dem Themenfeld anzusprechen, die sie im Plenum oder in kurzzeitigen Arbeitsgruppen während der Präsenztage nicht offenbaren mochten. Indem so unterschiedliche Ebenen des Lernens angeboten wurden, konnten die Teilnehmenden je nach für sie bewährten Lernwegen und zeitlichen Ressourcen ihre Anknüpfungspunkte finden und Schwerpunkte setzen.

Fazit

Während der Konzeption dieser Fortbildung beschäftigten uns oft Zweifel, ob eine Fortbildung, die explizit persönliche Einstellungen und Haltungen thematisiert und immer wieder zur Selbstreflexion auffordert, als Blended Learning-Kurs überhaupt durchgeführt werden kann. Aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden während des Kurses sowie in der abschließenden Online-Umfrage wurde aber deutlich: Die Mischung macht´s!

Die Studienbriefe als Angebot zur eigenständigen Theoriearbeit und die Präsenztage als Raum zur persönlichen Begegnung und interaktiven Arbeit an Haltungen und Einstellungen waren die »Eckpfeiler« des Kurses.

Das Angebot des Online-Portals fanden einige »gewöhnungsbedürftig, als Experiment durchaus interessant«, andere fanden die Aufforderung, sich über konkrete Fragen mit den anderen Kursteilnehmenden auszutauschen, »eine gute Kombination: Vor allem konnten so die Präsenztage für den ›Selbsterfahrungsteil‹ genutzt werden und die theoretische Beschäftigung konnte eigenständig erfolgen.«

Wieder anderen fiel es schwer, »persönliche Einstellungen und Erlebnisse ins Netz zu stellen«, und sie fanden »die Suche nach der passenden Formulierung zeitaufwendig«. Und einige waren nicht so häufig im Portal unterwegs, da diese Form ihnen ungewohnt ist, fanden das Angebot aber dennoch nützlich und hilfreich: »Generell ist eine Ansprache auf verschiedenen Ebenen positiv, weil sie verschiedene Sinne ansprechen kann.«

Insgesamt bewerteten mehr als die Hälfte unserer Kursteilnehmenden die Anwendung der Methode des Blended Learning für die angebotenen Kursinhalte mit »gut« bzw. »sehr gut«.

In den Worten eines Teilnehmenden: »Nur die Präsenztage wären zu ›dröge‹ […] der Inhalt, in Ruhe und bewusst zu Gemüte geführt, käme ohne Studienbriefe zu kurz […] es braucht diesen Raum für die Vertiefung, das macht den Gehalt dieses Angebotes aus.«

Aus Sicht der Studienleitung finden wir die Bereitstellung eines virtuellen Raumes als ein zusätzliches Angebot sehr sinnvoll. Über das Portal kann theoretisches Wissen aus den Studienbriefen mittels spezifischer Fragestellungen vertieft werden. Denjenigen, die Lust dazu haben, ermöglicht der virtuelle Raum inhaltlichen Austausch und Diskussion.

Zusätzlich kann das Portal genutzt werden, um weitere Informationen (Videos, Interviews, aktuelle Debattenbeiträge etc.) ohne großen Aufwand allen zugänglich zu machen.

Grundlegende Voraussetzung für die Sinnhaftigkeit des Portals sind jedoch die »leibhaftigen« Begegnungen der Teilnehmenden an den Präsenztagen. Dort ist Raum für Erfahrungen, die online nicht zu erleben sind: persönlicher Kontakt, die Erfahrung der Gruppendynamik in den gemeinsamen Übungen, das direkte Feedback im Dialog oder der Kleingruppe sowie der unmittelbare Austausch mit der Studienleitung.

Literatur

Auernheimer, G. (2012). Über korrekte Sprache. In G. Auernheimer, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (7. Aufl., S. 22–24). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sauter, A. M., Sauter, W., Bender, H. (2004). Blended learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining (2. Aufl.). Unterschleißheim u. München: Luchterhand.

Claude-Hélène Mayer und Elisabeth Vanderheiden

13.4.11 Interkulturelle Öffnung in der Weiterbildung – Qualifizierung »Interkulturelle Mediatoren/Mediatorinnen«

Die *Katholische Erwachsenenbildung* und die *Landesarbeitsgemeinschaft der Caritasverbände Rheinland-Pfalz* haben bereits zum zweiten Mal seit 2010 interkulturelle Mediatoren und Mediatorinnen ausgebildet. Weitere Ausbildungsgänge sind in Vorbereitung. Die umfangreiche Ausbildung umfasste mehr als 200 Zeitstunden und erfolgte auf der Basis der Standards des Bundesverbandes Mediation.

Mediation ist ein Verfahren zur Lösung von Konflikten durch »allparteiliche Dritte«, das in vielen Kulturen eine lange Tradition hat, aber zunehmend als standardisiertes Verfahren auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt, insbesondere seit der Verabschiedung des.Mediationsgesetzes 2012. Da in einer globalisierten Welt und einer multi-kulturellen Gesellschaft Konflikte und deren Lösung einer interkulturellen Perspektive bedürfen, ist der Erwerb einer solchen Kompetenz insbesondere für diejenigen Fachkräfte hilfreich, die in ihrer alltäglichen Arbeit immer wieder mit komplexen Konflikten bzw. Krisensituationen befasst sind.

Theorie, Praxis und Methoden der Mediation, der Kommunikation und der interkulturellen Konfliktbearbeitung standen im Mittelpunkt dieser Weiterbildungen. Diese berufsbegleitenden Weiterbildungen vermitteln theoretische Grundlagen und Fähigkeiten der Konfliktdiagnose sowie das Einüben und Beherrschen unterschiedlicher Methoden und Techniken in der Konfliktvermittlung. Dabei finden unterschiedlichste Lebensbereiche Berücksichtigung: Familie, Schule, Wirtschaft und Organisationen sind einige klassische

Anwendungsfelder der Mediation, die in der Ausbildung in konkreter Fallarbeit, durch Rollenspiele, Referate oder Projektarbeiten beleuchtet wurden – vor allem im Kontext interkultureller Problemstellungen.

Die Bedeutung gerade der interkulturellen Mediation hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen, obwohl es hinsichtlich der Definition und der Kriterien zur interkulturellen Mediation im interdisziplinären Diskurs bis heute kaum einen Konsens gibt. Der hier beschriebenen Ausbildung lag das »kultursynergetische Modell interkultureller Mediation« (Mayer, 2005) zugrunde.

Dieses Modell »interkultureller Mediation« ist im Sinne eines transkulturellen Mediationsmodels zu verstehen. Dabei ist Transkultur als eine hybride Kultur in sich selber zu verstehen, die unterschiedlichste kulturübergreifende Einflüsse vereint und gleichzeitig nicht nur die Unterschiede kultureller Einheiten hervorhebt, sondern auch die Gemeinsamkeiten betont. Synergie beschreibt in diesem Modell den spontanen Prozess des Herausgreifens und des (neuen) Zusammenfügens einzelner kulturspezifischer (Mediationssetting-)Elemente.

In diesem kultursynergetischen Modell der Mediation fließen Elemente unterschiedlicher kulturspezifischer Mediationsmodelle zusammen und werden in die kulturspezifischen Kontexte der Beteiligten eingebettet. Dieser Ansatz erfordert somit nicht nur eine kulturübergreifende, sondern auch eine kulturspezifische Kompetenz, um die unterschiedlichen Elemente der kulturspezifischen Modelle flexibel, zur angemessenen Zeit und an der richtigen Stelle einzusetzen.

Die kultursynergetische Mediation erweist sich somit als eine Synthese kulturrelativer und -spezifischer Modellelemente, die mit einer hohen transkulturellen Kompetenz ausgewählt und eingesetzt werden sollten. Zudem berücksichtigt die kultursynergetische Mediation auch die Sprache als ein wichtiges Element der transkulturellen Verständigung. Schließlich kann dieses kultursynergetische Modell besonders effektiv von bi- oder multi-kulturellen Personen angewendet werden, die bi- oder multi-kulturelle Kenntnisse im Bereich der Mediations- und Konfliktlösungsverfahren haben und zudem bi- und/oder multi-lingual sind.

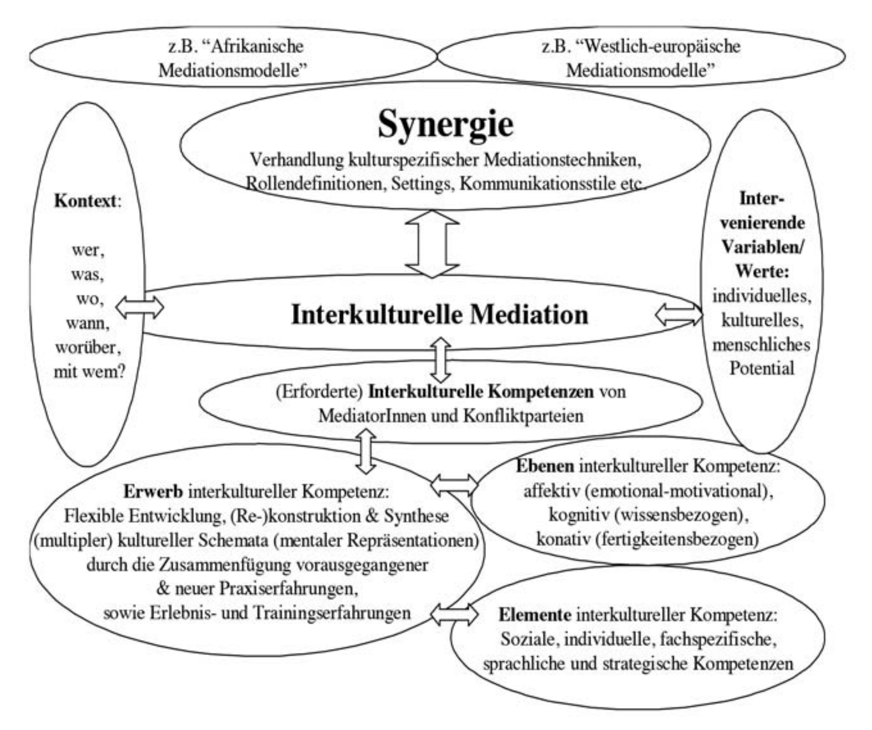


Abbildung 1: Modell interkultureller Mediation nach Mayer (2005)

Die interkulturellen Kompetenzen können Mediatorinnen und Mediatoren auf dem Weg in eine synergetisch angelegte Form interkultureller Mediation unterstützen. Gefragt sind in synergetischen Mediationsprozessen dann die Mediatoren/Mediatorinnen, den transkulturellen Mediationsprozess transparent und offen zu gestalten, die Werte, Bedürfnisse und Gefühle herauszuarbeiten und kulturübergreifend zu vermitteln. Auch hier erfolgt die Mediation auf Basis gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigen Respekts.

In der kultursynergetischen Mediation wird diese eine kulturelle Verhandlungsmasse, die es im Verlauf mit Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft auf mehreren Ebenen zu durchleuchten und zu erschaffen gilt. Dabei geht es nicht nur um die Einbeziehung der kulturellen Werte und Identitäten der Konfliktparteien, sondern um eine vollständige und flexible Rekonstruktion des Mediationssettings, des Rollenverständnisses, der Methoden, Techniken und Kompetenzen des kulturspezifisch angenommenen Mediationsprozesses. Diese Rekonstruktion vollzieht sich dann kulturspezifisch im Spannungsfeld der anwesenden Personen und ihrer kulturellen Identitäten und Werte. Mediation bedeutet somit nicht mehr ausschließlich »Mediation in interkulturellen Kontexten«, sondern kultur-synergetische Mediation, die zu einem eigenständigen, flexibel handhabbaren Verfahren wird, das sich an kulturspezifischen Ausrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert und fortlaufend neuer kreativer Formen bedarf (Mayer, 2006).

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 516 23.01.14 11:28

Die ersten 22 Absolventen/Absolventinnen des Ausbildungsganges erhielten 2011 ihre Abschlusszertifikate, weitere 16 beendeten die Ausbildung erfolgreich 2013 und bringen seither in die unterschiedlichsten Arbeitsfelder ihre Kompetenzen als Mediatoren und Mediatorinnen ein: in den Migrationsdiensten, der Beratungsarbeit, der Erwachsenen- und Jugendbildung, der Seelsorge, der Qualifizierung von Erzieher(innen) oder auch als freiberufliche Mediatoren/Mediatorinnen.

Literatur

Mayer, C.-H. (2005). Interkulturelle Mediation im Spannungsfeld westlicher und afrikanischer Perspektiven. In D. Busch, H. Schroeder (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikations-wissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung. (Studien zur interkulturellen Mediation. Hrsg.: Hartmut Schröder und Dominic Busch. Bd. 2). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Mayer, C.-H. (2006). Trainingshandbuch interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb. Münster: Waxmann.

Websites

http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/mediationsg/gesamt.pdf (08.08.2013).
http://www.mediatio.net/ (10.11.2013).
http://mediation-interkulturell.jimdo.com/ (10.11.2013).

13.5 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung in der Wirtschaft

Nur wer sich ändert,
bleibt sich treu.
Wolf Biermann

Bülent Arslan

13.5.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung der Wirtschaft: Die Deutsche Bank AG

Wie eine aktuelle Studie zeigt, führt die Mehrheit der Großunternehmen in Deutschland bereits Maßnahmen zum Thema Diversity durch (Roland Berger Strategy Consultants, 2012, 9 ff.). Auch die Gründung der deutschen »Charta der Vielfalt« zur Förderung von Vielfalt in Unternehmen im Jahr 2006 zeigt die Bedeutung des Themas für Unternehmen.

Die Deutsche Bank AG als größtes Kreditunternehmen Deutschlands führt schon seit Jahren Maßnahmen zum Thema Diversity durch, die unter anderem in der Broschüre (o. J.) »Vielfalt ist der Weg« eingesehen werden können. Dabei werden Maßnahmen in allen Bereichen umgesetzt:

Mit dem Projekt »Bankamiz« beispielsweise wollte die Deutsche Bank AG in Deutschland mehr Kundinnen und Kunden mit türkischem Migrationshintergrund gewinnen. Dazu wurden zunächst detaillierte Analysen durchgeführt und externe Studien gesichtet (Bedarfs- und Bestandsanalyse). Diese ergaben, dass die Deutsche Bank bei Menschen mit türkischem Migrationshintergrund Vertrauen genießt. Schließlich wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit türkischem Migrationshintergrund rekrutiert und speziell ausgebildet, um eine kultursensible Beratung in mehreren Sprachen anzubieten (Personalakquise und -auswahl). Zudem wurden die neuen Mitarbeitenden gerade in der Anfangsphase begleitet und es fand eine Vernetzung untereinander statt (Personalentwicklung). Zunächst erfolgte dies im Rahmen eines sechsmonatigen Pilotprojektes mit Beginn im Jahr 2006 in einigen ausgewählten Ballungszentren. Speziell für diese neu anvisierte Zielgruppe gab es besondere Konditionen, wie kostenfreie Überweisungen in die Türkei oder türkische Motive auf den Bankkarten (interkulturelle Kundenorientierung).

Seit Mai 2012 nehmen zudem über 2.000 Führungskräfte an Diversity-Trainings teil, um sich für das Thema Vielfalt sensibilisieren zu lassen (Sensibilisierung der Führungsebene). Der Vorschlag kam vom Diversity-Council Deutschland, einem Gremium, dass

sich alle zwei bis drei Monate trifft, um zu überlegen, in welchen Bereichen die Vielfalt die Geschäftsidee unterstützen kann (Klärung der Verantwortung).

Herausforderungen

Die Suche nach geeigneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit türkischem Migrationshintergrund erwies sich als nicht ganz einfach. In Zukunft sollen deshalb mehr Auszubildende im eigenen Unternehmen nachwachsen (Mitarbeiterbindung). Die Integration der neuen Mitarbeitenden vor Ort stellte ebenfalls eine Herausforderung dar. Sowohl Führungskräfte als auch die Belegschaft in den Filialen mussten zunächst sensibilisiert werden, einige waren zunächst skeptisch (Personalentwicklung).

Ergebnisse

Seit Beginn von »Bankamiz« verdoppelte sich die Anzahl türkischer Kundinnen und Kunden bei der Deutschen Bank AG. Die Integration der Mitarbeitenden mit türkischem Migrationshintergrund in den Filialen ist gelungen. Durch die neuen Kolleginnen und Kollegen konnten Offenheit und Toleranz gesteigert werden und die Arbeit bekam ganz neue Impulse, so wurde beispielsweise an Bankautomaten Türkisch als Sprache hinzugefügt. Als Erfolgsfaktoren wurden die Rekrutierung der Berater(innen) mit türkischem Migrationshintergrund, die Integration dieser in den Filialen vor Ort sowie die Kundenansprache über alle Vertriebskanäle identifiziert.

Fragen zum Text

- Welche Faktoren spielen beim Prozess der interkulturellen Öffnung eine Rolle?
- In welchen Bereichen können konkrete Maßnahmen entwickelt werden?

Literatur

Deutsche Bank AG (o. J.). Vielfalt ist der Weg (Broschüre). http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/DB_Vielfalt_ist_der_Weg.pdf (18.07.2012).

Roland Berger Strategy Consultants (2012). Diversity & Inclusion – Eine betriebswirtschaftliche Investition, (http://www.rolandberger.com/media/pdf/Roland_Berger_Diversity_and_Inclusion_D_20120716.pdf) (18.07.2012).

Websites

http://www.charta-der-vielfalt.de/de/diversity/best-practice/beispiele.html?no_cache=1&tx_bestpracticebsp_pi1%5Bsearchstate%5D=0&tx_bestpracticebsp_pi1%5Bsearchsize%5D=4&tx_bestpracticebsp_pi1%5Bsearchsegment%5D=0&tx_bestpracticebsp_pi1%5Bsearchfocus%5D=2&tx_bestpracticebsp_pi1%5Bsubmit%5D=Suchen&tx_bestpracticebsp_pi1%5BshowUid%5D=67 (18.07.2012).

http://www.charta-der-vielfalt.de/de/diversity/best-practice/portraits/diversity-council.html (18.07.2012).

Ute Clement

13.5.2 Beispiel für interkulturelle Öffnungsprozesse der Wirtschaft: We can all learn from Asia

Ein globaler Konzern mit einer langen, traditionell deutschen Historie möchte vermehrt Führungskräfte aus dem Ausland in die Zentrale integrieren, um die interkulturelle Öffnung auch dort voranzutreiben und wirklich international zu werden.

Der Markt einer Geschäftseinheit mit dem größten Wachstumspotenzial ist Asien. Deshalb hat das Unternehmen die Zentrale eines Bereiches gerade nach Hongkong verlegt. Eine Führungskraft, die bisher in der Region Asien erfolgreich gearbeitet hat, wird in die Konzernzentrale nach Deutschland delegiert, um dort eine Abteilung zu leiten. Sie soll so in ihrer neuen Funktion, und das ist die Botschaft ihrer Herkunftsregion, asiatisches Denken und asiatische Effizienz in die Zentrale nach Deutschland bringen.

Nach einem halben Jahr treten massive Konflikte mit dem deutschen Team auf. Die deutschen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben Probleme mit dem Führungsstil ihrer Vorgesetzten. In Interviews nennen sie die in Tabelle 1 angegebenen Punkte.

Tabelle 1: Probleme der Belegschaft mit dem Führungsstil

unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Rollen, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen, die mit hierarchischen Positionen verbunden sind	»Frau Min hat oft einfach gesagt: ›But I'm your boss‹ – vielleicht aus Hilflosigkeit, wenn aus dem Team Gegenargumente kamen.« »Manchmal sagt Frau Min: «Ich mach das schon.» Sie hat die Erwartung, ihr Chef würde ihr dann erklären ›mach das so‹ – das kann der [ihr Chef] aber nicht.«
Wunsch nach mehr Planungssicherheit	»Es gibt ständige Wechsel, weil der Chef gerade gesagt hat, …« »Manchmal heißt es, etwas muss dringend sofort gemacht werden, und am nächsten Tag ist es plötzlich doch nicht mehr so wichtig.«
Wunsch nach mehr und transparenten Informationen bezüglich delegierten Aufgaben und Vertrauen in das Team	»Manchmal habe ich den Eindruck, hier kriegt jeder nur gerade die Info, die er unbedingt braucht – man bekommt nur Brocken hingeworfen.« »Es wäre hilfreich gewesen, hätte Frau Min sich manchmal mehr auf das Team verlassen, anstatt zu sagen ›I'm your boss‹.« »Ich habe dann den Eindruck, sie traut einem vielleicht nicht zu, dass man mit den Infos umgehen kann.«

(Quelle: Beispiel aus einem Projekt der Ute Clement Consulting GmbH)

Besonders zu bemerken ist, dass das Team sehr wohl zwischen der Person und dem interkulturell bedingten anderen Arbeits- und Führungsstil unterscheiden kann. Es wurde immer wieder betont, dass man die Person sehr angenehm und sympathisch findet.

Die Führungskraft ist Mitte vierzig und stammt vom chinesischen Festland. Ihre Familie war in Staatsdiensten und sie hat die verschiedenen Öffnungsprozesse (Kulturrevolution, erste Öffnung) jeweils sehr aktiv mitbekommen. Als Person hat sie den Leitspruch Konfuzius »Leben ist Lernen« verinnerlicht. Die Position in der Konzernzentrale ist ihr erster Einsatz außerhalb Chinas. Die Message »We can all learn from China« ist ihre Mission bei der Übernahme der neuen Funktion. Ihren Führungsstil kann man als traditionell chinesisch beschreiben:

– Aufträge werden pragmatisch in Aktionen umgesetzt;
– hoher Einsatz (kein Verständnis für Teilzeitkräfte, die Kinder um 14:30 Uhr vom Kindergarten abholen müssen);
– hohe Machtdistanz (ungefilterter, vorauseilender Befehlsgehorsam);
– Aufgaben werden kleinteilig, ohne Information über die übergeordneten Ziele und Entwicklungen (»Big Picture«) delegiert;
– hohes Maß an Kontrolle der Mitarbeiter.

Die Ergebnisse der Analyse werden dem Team und der Führungskraft in einem Workshop zurückgespiegelt. Das Augenmerk wird dabei daraufgelegt, den positiven Aspekten hinreichend Raum zu geben, um schließlich in einem wertschätzenden Dialog zu explorieren, wie in Zukunft – trotz der z. T. gravierenden Differenzen – gut zusammengearbeitet werden kann. Die Beschreibungen der Unterschiede sollten dabei neutral vollzogen werden. Fokus liegt auf der Wahrnehmung von Unterschieden und deren Beschreibung mit einem neutralen Vokabular.

Grundsätze der »Facekeeping Communication« werden vermittelt und eingeübt. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Ausgangslagen und Erwartungen reflektiert. Während die Führungskraft sich als Botschafterin des großen Sprungs nach China versteht, war die Organisation in Deutschland nicht darauf vorbereitet, »von China zu lernen«.

Lessons Learned

Frage: Wie sollte bei der Bearbeitung kultureller Unterschiede vorgegangen werden, um Konflikte bzw. Polarisierungen zu vermeiden und wertneutral zu bleiben?
Reflexion: Bei der Bearbeitung kultureller Unterschiede ist grundsätzlich darauf zu achten, dass nicht nur negative oder problematische Aspekte thematisiert werden. Gemeinsamkeiten und Differenzen sollten in gleichem Maße fokussiert werden. Bei der Thematisierung von Unterschieden sollte neutrales Vokabular verwendet werden.

Frage: Welche Rolle spielt die Kontextklärung im Vorfeld interkultureller Teamentwicklungen und welche Aspekte sind dabei zu berücksichtigen?
Reflexion: Interkulturelle Teamentwicklungen profitieren von einer intensiven Vorbereitung, in der sowohl der aktuelle organisationale Kontext als auch die unterschiedlichen kulturellen Prägungen der Teammitglieder exploriert werden. Nur durch diese Kontextklärung kann sichergestellt werden, dass es sich um interkulturelle Themen handelt. Es

gilt die Devise »Blicke weiter um dich!«, um festzustellen, ob es nicht andere Aspekte sind (z. B. die unterschiedlichen »Beauftragungen« der Führungskraft und die Erwartungshaltung des Teams), welche zu Konflikten führen.

Frage: Welche Bedeutung spielt kulturelles und historisches Wissen in Bezug auf interkulturelle Interventionen?
Reflexion: Für die Diagnose und die richtigen Ableitungen in Bezug auf interkulturelle Interventionen sehen wir hier auch ein gutes kulturelles Wissen – z. B. die historischen Unterschiede zwischen Festland- und Hongkong-China oder was es bedeutet, in einer parteinahen Familie im China der 1970er Jahre aufgewachsen zu sein – als wichtig für die Interventionssteuerung an.

13.6 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen

Wenn der Wind der Veränderung weht,
bauen einige Menschen Mauern
und einige Windmühlen.
Chinesisches Sprichwort

Christiane Falge und Gudrun Zimmermann

13.6.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Öffnungsprozesse in zwei Bremer Brustzentren

Der Arbeitskreis »Interkulturelle Öffnung der Bremer Kliniken«, der dem Interkulturellen Gesundheitsnetzwerk Bremen (ign) angehört, hat zum Ziel, die interkulturellen Öffnungsprozesse in Bremer Kliniken unterstützend voranzubringen. Mit dieser Zielsetzung lud der Arbeitskreis 2010 alle Geschäftsführungen und Pflegedirektionen der Kliniken im Land Bremen zu einem IKÖ-Workshop ein. Dieser Workshop wurde in Kooperation mit der Bremer Krankenhausgesellschaft und dem Referat Pflege der Senatorischen Behörde geplant. Obwohl die Einladung über die Bremer Krankenhausgesellschaft erfolgte, musste der Workshop aufgrund mangelnder Anmeldungen abgesagt werden. In diesem Zusammenhang stellte das Bündnis 90/Die Grünen eine kleine parlamentarische Anfrage zur IKÖ der Bremer Krankenhäuser. Die Krankenhäuser meldeten zurück, dass sie die IKÖ zum großen Teil bereits vollzogen hätten. Da diese Aussagen im Widerspruch zu einer Bremer Krankenhausstudie standen (Falge, 2009), setzte der Arbeitskreis seine Bemühungen um die Kliniken fort, indem er seine Strategien und Aktivitäten auf die Abteilungsebene verlagerte.

Durch Kontakte zu den leitenden Ärzten zweier Brustzentren in Bremen, wurden diese Zentren als Pilotprojekte für einen IKÖ-Prozess ausgewählt. Brustzentren ermöglichen Frauen (vereinzelt auch Männern), die an Brustkrebs erkrankt sind, eine umfassende und rasche Abklärung und Behandlung der Brust. Ein interdisziplinäres Team ermöglicht die Behandlung an einem Ort.

Der Migrationshintergrund der beiden Ärzte und die Tatsache, dass sich beide Abteilungen noch in der Aufbauphase befanden, bildeten gute Voraussetzungen, IKÖ-Prozesse in Gang zu setzen.

Die Einladungen zu dem Workshop wurden durch die leitenden Ärzte der Abteilungen an alle Mitarbeitende der Zentren versandt. Resultat dieser direkten Einladung war

das zahlreiche Erscheinen der Mitarbeitenden aus den Bereichen: Ärztliche Leitung, psychologischer, seelsorgerlicher und Sozialdienst, Pflege, Radiologie und Qualitätssicherung. Im Verlauf des Workshops bekundeten viele der Teilnehmenden einen großen Bedarf an Informationen zur IKÖ. Nach einleitenden Vorträgen zum Thema wurde mit der *Knowledge*-Café-Methode aktiv an vier Thementischen zur IKÖ gearbeitet.

An den vier Thementischen entwickelte sich ein reger interdisziplinärer Austausch. Die Kernergebnisse, die erarbeitet wurden waren folgende:

- Informationsmaterial in mehreren Sprachen vorhalten;
- kulturelle Sensibilisierung sollte durch Schulungen zur Interkulturellen Kommunikation für Mitarbeitende aller Berufsgruppen, die in direktem Patientinnenkontakt stehen, angeboten werden;
- Transparenz über die interkulturelle Ausrichtung der Häuser sollte durch Leitbildausrichtung erfolgen;
- fachlich ausgebildete Dolmetscherinnen und Dolmetscher sollen eingesetzt werden;
- eigene mehrsprachige Internet-Präsenz;
- kultursensible Datenerhebung; Erhebung von Migrationshintergrund und Muttersprache.
- Konkret hat sich ein Brustzentrum vorgenommen, eine Sprechstunde für türkischsprachige Patientinnen anzubieten. Die Sprechstunde findet regelmäßig statt und wird mit einem hausinternen Dolmetscher/einer Dolmetscherin unter Einbindung des Sozialdienstes abgehalten.

Ein Folgeworkshop zur Diskussion von Ergebnissen fiel wegen mangelnder Teilnehmerzahl aus. Ein Grund dafür war, dass die Einladung hierzu diesmal nicht von der Abteilungsleitung, sondern von den Leiterinnen der Arbeitsgruppe ausgesprochen wurde.

Obwohl die IKÖ-Bestrebungen seit dem Auftaktworkshop noch nicht in den Leitbildern und Internetauftritten der Kliniken sichtbar sind, haben erste Veränderungen stattgefunden. So hat der Workshop bei einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu einer migrantenspezifischen Sensibilisierung geführt. Mehrsprachiges Informationsmaterial rund um das Thema Brustkrebs und Therapie wird nun eingesetzt. Übersetzungen erfolgen großteils über Dolmetscherinnen und Dolmetscher; jedoch noch nicht standardisiert. Sehr engagierte Mitarbeitende regen kontinuierlich an, dass Fachdolmetscherinnen/-dolmetscher eingesetzt werden. Aber das Engagement für dieses Thema liegt bei diesen Einzelpersonen. Sind sie nicht im Dienst, werden nach wie vor Angehörige zur Übersetzung herangezogen.

Insgesamt zeigt sich daher, dass erste Schritte zur IKÖ durch den Workshop angeregt werden konnten. Ihre Umsetzung stellt sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen recht problematisch dar. So ist beispielsweise die Durchführung einer kultursensiblen Anamnese aus Zeitgründen äußerst schwierig. Die Einrichtung von Besucherräumen können nicht abteilungsintern gelöst werden. Dazu braucht es zunächst einmal tatsächlich einen verfügbaren Raum. Ist dieser nicht vorhanden, so müssen erst Raumumnutzungs-Änderungsverfahren angestrebt werden, die sehr aufwendig sind.

Von einer IKÖ, die in alle Organisations- und Angebotsstrukturen der Brustzentren eindringt, kann zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht die Rede sein.

Reflexion:

– Stellen Sie sich vor, sie sind seit Kurzem in einem fremden Land, dessen Sprache Sie noch nicht voll mächtig sind. Nun erkranken Sie schwerwiegend. Was wäre für Sie in der Kommunikation mit dem dortigen Fachpersonal besonders wichtig?

Diskussion:

– Diskutieren Sie, mit welchen Mitteln die Außenwirkung und Attraktivität einer Klinik durch IKÖ gesteigert werden kann.

Literatur

Falge (2009). ……..

Christiane Falge und Gudrun Zimmermann

13.6.2 Beispiel für Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Einrichtung einer Arbeitsgruppe »Interkulturelle Öffnung der Bremer Kliniken«

Mögliche Schritte zu einer interkulturellen Öffnung im Gesundheitsbereich werden im Folgenden am Beispiel der Gründung eines interkulturellen Gesundheitsnetzwerkes aufgezeigt. Nach der von zwei kooperierenden Projekten ausgerichteten Fachtagung »Grenzerfahrungen – Grenzbegegnungen – Interkulturelle Kompetenz im Gesundheitswesen« entstand 2007 in Bremen die Arbeitsgruppe »Interkulturelle Öffnung der Bremer Kliniken« mit dem Ziel, die begonnene Sensibilisierung für die interkulturelle Öffnung zu vertiefen und Bremer Kliniken bei ihrer interkulturellen Öffnung aktiv zu unterstützen.

In Kooperation mit dem Gesundheitsamt Bremen (Referat Migration und Gesundheit), der Landesvereinigung für Gesundheit Bremen e. V. (LVG) und der Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau (ZGF) richtete die Arbeitsgruppe eine Informations- und Gründungsveranstaltung des Interkulturellen Gesundheitsnetzwerkes Bremen aus. Heute engagieren sich in dem Netzwerk mehr als fünfzig Einzelpersonen sowie Mitarbeitende aus zahlreichen Migrantenverbänden, Wohlfahrtsverbänden, Kliniken, Pflegediensten und Einrichtungen des Altenhilfesystems. Vertreten sind außerdem der Rat für Integration, die für Integration und Gesundheitsversorgung zuständige Senatsbehörde sowie Forschungseinrichtungen der Universität und der Hochschule Bre-

men. Die breite Vernetzung ermöglicht einen besseren Informationsfluss zwischen allen Beteiligten, macht die verschiedenen Aktivitäten transparent, vermeidet Dopplungen und befördert Synergieeffekte. Das gemeinsame Ziel des Netzwerkes ist »die Herstellung von Chancengleichheit und Verbesserung der gesundheitlichen und psychosozialen Situation von Migrantinnen und Migranten in Bremen«.

Die auch mit Beratungsfunktionen betraute Steuerungsgruppe des Netzwerkes besteht derzeit aus vier Vertreterinnen und Vertretern beteiligter Institutionen. In verschiedenen Arbeitskreisen wird an den Teilzielen des ign gearbeitet. Die in Arbeitskreisen organisierte Arbeit ist thematisch an der Heterogenität der Migrantinnen und Migranten bzw. an ihren unterschiedlichen gesundheitlichen Bedarfen orientiert. So entstanden Arbeitskreise zu den Themen Migrantinnengesundheit, Behinderung und Migration, Migration und Altenhilfesystem, psychische Gesundheit, Migration und Suchtkrankenhilfe, Gesundheit von Asylsuchenden und Papierlosen. Diese interne Arbeit des ign wird durch zahlreiche themenspezifische Veranstaltungen ergänzt, wie z. B.:

– 2008: Fachtagung »Leben in der Illegalität – Rechte von Menschen ohne Aufenthaltsstatus«, ZERP Universität Bremen;
– 2009: AG Suchtkrankenhilfe: »Türkische MigrantInnen in der Bremer Suchtkrankenhilfe«, AG Behinderung und Migration: »Fachtagung Behinderung und Migration«, AG Suchtkrankenhilfe: »AussiedlerInnen in der Bremer Suchtkrankenhilfe«, AG Migrantinnengesundheit: Fortbildung Interkulturelle Kompetenz;
– 2010: AG Psychosoziale/Psychische Gesundheit: »Die kulturelle Komplexität: Eine psychosoziale Annäherung«, AG Suchtkrankenhilfe: Mittwochskolloquium zu Migration und Sucht;
– AG Migrantinnengesundheit: »Welche Sprache spricht unser Gesundheitssystem?«

Die starke Teilnahme an diesen Veranstaltungen zeigt, dass bei Gesundheitsexperten und -expertinnen ein großes Interesse an migranten-/migrantinnenspezifischen Gesundheitsthemen besteht.

Zweimal jährlich finden Plenarveranstaltungen statt. Auf ihnen werden die Aktivitäten der Arbeitskreise vorgestellt und Anregungen zu migrationspezifischen Gesundheitsthemen gegeben. Auf diese Weise fungieren die Mitglieder des ign als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, sie tragen neue Erkenntnisse in ihre Einrichtungen und bringen dort die Schritte der interkulturellen Öffnung mit voran. Durch die Netzwerkaktivitäten findet ein Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Praxis statt und werden praktische Erfahrungen ausgetauscht. Die inzwischen größere öffentliche Wahrnehmung führte dazu, dass das ign zur Abfassung des gesundheitlichen Teils des Bremer Entwicklungsplans Partizipation und Integration im Lande Bremen 2012–2015 (2012) hinzugezogen wurde. So konnten in diesen Plan (S. 36–37) die Belange der interkulturellen Öffnung direkt in die Bremer Landespolitik eingebracht werden.

Ein übergreifendes Ziel des Netzwerkes ist es, die interkulturelle Öffnung auf politischer Ebene zu fordern und zu fördern. Das ist allerdings nach wie vor eine große Herausforde-

rung. Es zeigte sich, dass die Anbindung des Netzwerkes an eine formale Landesbehörde (in diesem Fall an das Bremer Gesundheitsamt) nicht selten mit »Sprachregelungen« bei der Formulierung von Forderungen an die Politik einhergeht. Daher bemühte sich das ign um eine Anbindung an den politisch unabhängigeren »Rat für Integration« (http://bremer-rat-fuer-integration.de). Seit vielen Jahren setzt sich dieser Rat für die Belange von Migrantinnen und Migranten ein und macht der Politik Vorschläge zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen. Die neue organisatorische Anbindung des ign besteht seit Juni 2012 und hat dazu geführt, dass politische Forderungen wie die Sicherstellung von Dolmetscherleistungen in allen Bremer Gesundheitseinrichtungen jetzt mit deutlich größerem Nachdruck gestellt werden können.

Eine Herausforderung ist die geringe Unterstützung, die das ign bisher von Behörden und Gremien mit Schlüsselfunktionen für die Förderung der interkulturellen Öffnung bekommt. Zwar fordert die Senatsbehörde ihre mit Gesundheitsfragen befassten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf, an Veranstaltungen und Arbeitskreisen des ign aktiv mitzuwirken, was aber bisher kaum geschieht. Veränderungsprozesse, die ohne behördliche Unterstützung nicht zu machen sind, lassen sich deshalb oft schwer in Gang setzen. Auch erscheinen Entscheidungsträger aus Kliniken und größeren Anbietern von Gesundheitsleistungen nicht selbst im ign, sondern entsenden Vertreter und Vertreterinnen aus ihren psychologischen, pflegerischen oder sozialen Diensten, die allerdings meistens nicht entscheidungsbefugt sind. Dass Veränderungen im Gesundheitswesen nur vorankommen und bestehen können, wenn sie gleichzeitig von »oben« und von »unten« angegangen werden, hat sich inzwischen zweifelsfrei erwiesen. Dafür unabdingbar sind neue, innovative Handlungskonzepte, was jedoch mit den geringen finanziellen Mitteln des ign und einem zum größten Teil ehrenamtlichen Engagement nur schwer zu leisten ist.

Dennoch stellt die Vernetzung migrantenspezifischer Gesundheitsakteure und -akteurinnen einen wichtigen Schritt in der interkulturellen Öffnung Bremer Gesundheitsbetriebe dar. Es wird deutlich, dass ein Netzwerk wie das ign wichtige Impulse für eine interkulturelle Öffnung in Gesundheitssystemen geben kann. Wie steter Tropfen bekanntlich den härtesten Stein höhlt, so können auch die Barrieren in der Gesundheitsversorgung von Migrantinnen und Migranten nach und nach abgebaut werden.

Tjalf Hoyer

13.6.3 Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im Rettungsdienst im Rahmen des Xenos-Programms der Bundesregierung

Gemäß den Empfehlungen der europäischen Gesundheitsminister und des EU-Rates zur »Berücksichtigung von kulturellen Determinanten und Hintergründen der Migration«

(2007) sowie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zur »Gesundheitsförderung von Migranten« (2008) und mit Blick auf den EU-Beschluss, dass Europa – und damit auch Deutschland – ein attraktives Zuwanderungsgebiet bleiben muss, initiierte die Bundesregierung gemeinsam mit dem Europäischen Sozialfonds das XENOS-Programm (Xenos – griech. ξένος: »Fremder«). Das als Teil des Nationalen Aktionsplans Integration gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz konzipierte Programm soll konkrete Projekte und Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt unterstützen und wird in diesem Sinne vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Innerhalb des Segments »Xenos – Integration und Vielfalt« wurde eine Ausbildung zum Rettungsassistenten/zur Rettungsassistentin mit der Zusatzqualifikation »Interkulturelle Kompetenz im Rettungsdienst« angeboten und umgesetzt. Die Projektteilnehmer(innen) wurden dabei zusätzlich zu den Fertigkeiten, die für ihre zukünftige Tätigkeit in der Notfallrettung und dem qualifizierten Krankentransport relevant sind, auf spezifisch interkulturelle Anforderungen im Rettungsdienst vorbereitet. Die interkulturelle Ausbildung bestand demnach aus Sprachanteilen sowie Hintergrundwissen zu Eigenarten, Sensibilitäten und Tabus verschiedener Kulturen (s. Tabelle 1). Die zu unterrichtenden Sprachanteile mitsamt Kulturwissen orientierten sich an den am zukünftigen Einsatzort der jeweiligen Projektgruppe quantitativ meistvertretenen Migranten/Migrantinnen. Für Berlin setzte sich die interkulturelle Ausbildung demgemäß aus arabischen, bosnisch-serbisch-kroatischen, polnischen, russischen, türkischen und – als allgemein verwendbarer *lingua franca* – englischen Sprach- und Kulturwissensanteilen zusammen.

Die unterschiedlichen Einheiten der Ausbildung wurden von muttersprachlichen Dozenten entwickelt und unterrichtet. Dieses Faktum, obwohl es eine gewisse Anpassungszeit in Anspruch nahm, ist im Nachhinein als äußerst positiv zu bewerten, da die Teilnehmer(innen) bereits an dieser Stelle einen ersten Kontakt zu einer ihnen bislang unbekannten Kultur knüpften. Die Dozenten erfuhren im Verlauf ihres mehrwöchigen Unterrichts darüber hinaus eine erfassbare Veränderung in der Wahrnehmung ihrer eigenen Person durch die Teilnehmer(innen). Vormals unbekannt und fremd, verließen einige Dozenten die Ausbildung mit innigen Freundschaftsbekundungen durch die Auszubildenden, nachdem die Scheu vor der anderen Kultur ab- und das Wissen sowie die Gewissheit im Umgang mit ihr und ihren Menschen zugenommen hatte. An dieser Stelle sei die Wichtigkeit qualitativ guter und muttersprachlicher Dozenten mit originärem Kulturwissen betont: Sie können für inter- und transkulturell Auszubildende der Schlüssel zur Öffnung ihrer eigenen Kultur sein.

Überblick zur Zusatzqualifikation »Interkulturelle Kompetenz im Rettungsdienst«

Ziel
Der Unterricht zur interkulturellen Kompetenz sollte den Anspruch erfüllen, den Auszubildenden ein Gespür für kulturelle Unterschiede sowie eine Bereitschaft zur Toleranz diesen gegenüber zu verschaffen. Die Auszubildenden sollen danach in der Lage sein, mit den Eigenarten verschiedener

Kulturen umgehen zu können und/oder auf die eventuelle Existenz von Eigenarten vorbereitet zu sein. Neben fremdsprachlichen Anteilen sollte dabei besonders auf das Bestehen von kulturellen Tabus und weiteren möglichen Kommunikationsproblemen hingewiesen werden. Außerdem sind das Wissen zu sozialen, politischen und historischen Aspekten der jeweiligen Kulturräume und Grundkenntnisse zur jeweiligen Migrationsgeschichte sowie Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Erziehungs-, Bildungs-, Sozial-, und natürlich Gesundheitswesen (Arztbild, Versorgungslage, Rettungsdienst etc.) in Bezug auf Deutschland wünschenswert. In einem angemessenen Tempo und Umfang sollten kulturspezifische Kenntnisse vermittelt und »die Augen« der Auszubildenden für kulturelle Unterschiede »geöffnet« werden, damit sie dahingehend sensibilisiert werden und souverän mit diesen umgehen können.

Es sollten Impulse für eine verbesserte Wahrnehmung von eigener Kultur und anderen Kulturen gegeben werden, damit sich Fähigkeiten im toleranten Umgang mit dem »Fremden« entwickeln und sich allgemein eine gesteigerte soziale Empathie ausbildet.

Material/Aufwand
Nach Möglichkeit muttersprachliche Dozenten/Dozentinnen, die als Kulturmittler(innen) originäre Eindrücke und Informationen vermitteln sowie erste »Hürden« überwinden können.

Geeignetes Informations- und Lehrmaterial (dozenten-/dozentinnenabhängig bzw. inhaltsabhängig von der jeweils zu vermittelnden Sprache und Kultur)

Zeitfenster
80 UE à 45 min pro Sprach- und Kulturraum

Teilnehmende
10–20 Teilnehmer(innen)

Ablauf
Beispielhafte Unterrichtsgliederung für die jeweilige Sprecherkultur:
- Geografie;
- Geschichte;
- Gesellschaft (Erziehungs-, Bildungs-, Sozial-, Gesundheitswesen);
- Kultur;
- Alltagskultur;
- religiöse/ethische Aspekte;
- Identitäten/Tabus;
- Sprache;
- Einführung in die Sprache;
- für den Rettungsdienst relevante Sprachsequenzen;
- Anwendung medizinischen Vokabulars;
- zur Migrationsgeschichte der …;
- Die Migranten aus … im heutigen Deutschland;
- spezifische Aspekte/kulturelle Eigenarten zum Umgang mit Migranten aus … im Rettungsdienst;
- Exkursionen.

(Wenn es angemessen oder hilfreich für die Unterrichtsgestaltung erscheint, können Sprach- und Kulturanteile gleichzeitig vermittelt werden.)

Neben der nötigen Qualität der Dozenten spielte natürlich auch die generelle Konzeption der interkulturellen Ausbildung eine gewichtige Rolle. Diese sollte angepasst an die Erfordernisse der auszubildenden Notfallretter/-innen erfolgen und durfte keine übermäßige Belastung für Menschen darstellen, deren Arbeitsalltag bereits in jeglicher Hinsicht

sehr anspruchsvoll ist. Dennoch beinhaltet der Erwerb von interkultureller Kompetenz im Zuge einer entsprechenden Ausbildung eben auch das Potenzial, die Arbeit der Rettungsdienste erheblich zu erleichtern.

Hierzu gehört auch Sprachwissen, das allerdings ebenfalls an das spezifische Bedürfnis der medizinischen Tätigkeit angepasst sein sollte, weswegen das komplette Erlernen einer Fremdsprache keine Option darstellt. Größere Fremdsprachenanteile sollten mittelfristig und nachhaltig »im Gepäck« der (künftigen) Kollegen und Kolleginnen mit Migrationshintergrund Einzug in die Rettungsdienste halten (als Beispiel für den arabischen Sprachraum s. Tabelle 2). Für deutsche Notfallretter erweisen sich zunächst auch schon kleinere Sprachanteile wie Grußformeln oder medizinische Vokabeln als hilfreich, mit denen besonders der so wichtige Erstkontakt positiv gestaltet werden kann. Ebenso wie im Hinblick auf Tabu und Identität kann hier bereits kleines Wissen eine Brücke zum Patienten/zur Patientin schlagen und für eine verbesserte Atmosphäre zwischen Patient(in) und Notfallretter(in) sorgen. In diesem Zusammenhang sei zudem darauf hingewiesen, dass die meisten Migranten und Migrantinnen zudem über einen deutschen Sprachschatz verfügen, der eine Verständigung in der Regel möglich macht. Nichtsdestotrotz sollte die Wirkung eines sprachlichen »Zugehens« auf einen Patienten/eine Patientin nicht unterschätzt werden – ein solches Verhalten hat das Potenzial, das »Eis« zu brechen.

Doch zurück zum Xenos-Programm: Die Ausbildungseinheiten wurden also sowohl in Bezug auf die sprachliche als auch die kulturelle Schulung gemäß realistischer Ziele erstellt – es war klar, dass nur ein reduziertes Maß an Zeit zur Verfügung stand, welches keine vollständige Durchdringung der Kulturen und ihrer Sprachen zulassen würde. Gleichwohl hat die interkulturelle Schulung und auch die daran anknüpfenden beziehungsweise ergänzenden Exkursionen (in Moscheen, Kulturhäuser, Begegnungsstätten, thematisch einschlägige Ausstellungen, Theaterstücke und Filme usw.) starke Eindrücke bei den Teilnehmenden hinterlassen, da im direkten Kontakt wichtige Impulse für eine verbesserte Wahrnehmung von Kultur und Kulturen gesetzt worden sind. Eine gesteigerte Empathie und Toleranz sowie eine entwickelte Fähigkeit im Umgang mit dem »Fremden« war dokumentierbar und bestätigt die Resultate anderer interkultureller Trainings.

Die Erlangung von interkultureller Kompetenz spielt sich also nicht zwangsläufig in einem monatelangen und über die Maßen aufwendigen Prozess von kulturellen Trainings oder Sprachschulungen ab, sondern kann bei entsprechender Überzeugung von der Notwendigkeit solcher Ausbildungen sowie einer professionellen Bereitschaft seitens der Notfallretter durchaus auch in Form einer differenzierten Fort- oder Weiterbildung umgesetzt werden.

In diesem Sinne folgen einige Fragen, die bei der Realisierung eines Trainings Beachtung finden sollten:

– Wie und wo lässt sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Ihrer Organisation ein interkulturelles Coaching durchführen?
– Welche Gruppen von Migranten/Migrantinnen haben am Einsatzort Ihres Personals einen großen Anteil an der Bevölkerung? Was wissen Sie über die kulturellen Hintergründe dieser Menschen?

– Berücksichtigen Sie in einem ausreichenden Maße Kollegen/Kolleginnen und Bewerber(innen) mit Migrationshintergrund bzw. werben Sie Auszubildende mit entsprechender Schul- bzw. Ausbildungsqualifikation für den Dienst in Ihrer Organisation an?

Tabelle 1: Beispielhafte Sprachsequenzen für die Arbeit im Rettungsdienst

Nr.	Deutsch	arabische Aussprache	arabische Schrift
1.	Hallo/Guten Tag/Guten Abend	Assalamu Alaikum	مكيلع مالسلا
2.	Ja/Nein	La/na'am	معن/ال
3.	Wie heißen Sie?	Ma ismuka? (m) Ma ismuki? (f)	؟كمسإ ام
4.	Wie alt sind Sie?	Kam umruka? (m) Kam umruki? (f)	؟كرمع مك
5.	Ich habe Sie nicht verstanden.	Ma fahimtuka. (m) Ma fahimtuki. (f)	!كتمهفام
6.	Verstehen Sie?	Anta fahim? (m) Anti fahma? (f)	؟مهاف تنا ؟ةمهاف تنا
7.	Können Sie mich hören?	Anta samini? (m) Anti samani? (f)	؟ينعماس تنا ؟يناعماس تنا
8.	Welche Beschwerden haben Sie?	Andak ay alam? (m) Andika ay Alam? (f)	؟ملا يأ كدنع ؟ملا يأ كدنع
9.	Wo haben Sie Schmerzen?	Fin andak al alam? (m) Fin andik al alam? (f)	؟ملاال كدنع نيف ؟ملاال كدنع نيف
10.	Haben Sie Blut verloren?	Hal faqadt dam? (m) Hal faqadti dam? (f)	؟مد تدقف له
11.	Nehmen Sie Medikamente ein?	Hal tachud dawa? (m) Hal tachdi dawa? (f)	؟ءاود ذخات له ؟ءاود يذخات له
12.	Können Sie mir diese Medikamente zeigen?	Mumkin achuf al adwiya?	؟ةيودالا فوشأ نكمم
13.	Reagieren Sie auf etwas allergisch?	Andak hassassiya? (m) Andik hassassiya? (f)	؟ةيساسح كدنع ؟ةيساسح كدنع

Nr.	Deutsch	arabische Aussprache	arabische Schrift
14.	Waren Sie bewusstlos? War er bewusstlos? War sie bewusstlos?	Kunta/i fi raybuba? (m/f) Kann fi raybuba? Kanit fi raybuba?	؟ةبوبيغ يف تنك ؟ةبوبيغ يف ناك وه ؟ةبوبيغ يف تناك يه
15.	Wo ist der Unfall passiert?	Fin gara al hadit?	؟ثداحلا ىرج نيف
16.	Ich möchte Sie jetzt untersuchen.	Urid al an an afhassak. (m) Urid al an an afhassik. (f)	!كصحفا نا نالا ديرا
17.	Legen Sie sich bitte hier hin.	Min fadlak, istalqi hina. (m) Min fadliki, istalqi hina. (f)	!انه قلتسا ،كلضف نم !انه يقلتسا كلضف نم
18.	Setzen Sie sich bitte hier hin.	Min fadlak, igliss hina. (m) Min fadliki, iglissi hina. (f)	!انه سلجا ،كلضف نم !انه يسلجا ،كلضف نم
19.	Bitte atmen Sie ruhig ein und aus.	Min fadlak, tanaffass bischwaya. (m) Min fadliki, tanaffassi bischwaya. (f)	سفنت ،كلضف نم !ةيوشب يسفنت كلضف نم !ةيوشب
20.	Ich möchte Ihre Körpertemperatur messen.	Urid qiyass hararat al gism.	!مسجلا ةرارح سايق ديرا
21.	Ich möchte Ihren Blutdruck messen.	Urid qiyass addam.	!مدلا طغض سايق ديرا
22.	Ich möchte Ihnen einen venösen Zugang legen.	Urid an atik haqn. (m) Urid an atiki haqn. (f)	!نقح كيطعا نا ديرا !نقح كيطعا نا ديرا
23.	Ich möchte ein EKG an Ihrem Oberkörper machen.	Urid an ahut muchattit kahrabiyat al qalb.	ةيبرهك ططخم طحا نا ديرا !بلقلا
24.	Ich gebe Ihnen Sauerstoff.	Atik al an Oxygene. (m) Atiki al an Oxygene. (f)	كيطعا نا ديرا !نيجسكوا كيطعا نا ديرا !نيجسكوا
25.	Wir müssen Sie ins Krankenhaus bringen.	Labudd an nachddak al mustaschfa. (m) Labbudd an nachdik al mustaschfa. (f)	ىلع كذخان نا دبال !ىفشتسملا ىلع كذخان نا دبال !ىفشتسملا

Nr.	Deutsch	arabische Aussprache	arabische Schrift
26.	Sie werden wieder gesund werden.	In scha allah, bitkun ala chir. (m) lin scha allah, bitkuni ala chir. (f)	ان شاء الله، تكون على خير! ان شاء الله، تكوني على خير!

(Übersetzung Deutsch-Arabisch: Otmane Lihiya)

Viktoria Knischewitzki und Iris Tatjana Graef-Calliess

13.6.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Interkulturelle Öffnung der Therapie – Fallbeispiel 1

Frau D., 42 Jahre, kam als Überweisung einer in ihrer Wohnumgebung liegenden Klinik in unsere Spezialambulanz, die migrantische Patientinnen/Patienten mit seelischen und/oder körperlichen Beschwerden behandelt. Die Patientin berichtete aus der Klinik ihres Einzugsgebietes, dort keine Verständigungsmöglichkeiten gehabt zu haben. Die Patientin konnte bei unserem ersten Zusammentreffen kein Deutsch sprechen und nur kaum Deutsch verstehen.

Die Beschwerden der Patientin waren sehr komplex. Sie litt unter einer komplexen posttraumatischen Belastungsstörung mit häufig auftretendem Dissoziationserleben. Sie berichtete über starke Suizidgedanken und eine sehr stark ausgeprägte Verfolgungsangst. Im Gespräch weinte und hyperventilierte sie sehr stark.

Frau D. war mit ihrem sechsjährigen Sohn als Asylbewerberin aus Tschetschenien über Polen nach Deutschland gekommen. Da Frau D. sich im Asylverfahren befand, konnte kein Antrag auf eine Psychotherapie gestellt werden. Die Notwendigkeit und Dringlichkeit regelmäßiger, hochfrequenter therapeutischer Kontakte waren aber bei ihr mehr als gegeben.

Da ein multikulturelles Team zur Verfügung stand, konnte die Patientin durch eine russischsprachige Therapeutin betreut werden. Auf dem Hintergrund eines Sicherheit gebenden Settings konnte die Patientin über ihre lange Fluchtgeschichte sehr detailliert berichten, was sie bislang noch nie getan hatte. Dadurch gelang es der Therapeutin, die Symptome der Patientin diagnostisch richtig einzuordnen. So wurde z. B. deutlich, dass die Verfolgungsängste auf realer Verfolgung fußten und daher keineswegs als psychotische Symptome zu werten waren. Zudem versuchte die Therapeutin, trotz des eigentlich niederfrequenten Angebotes der Spezialsprechstunde, wöchentliche Kontakte zu gewährleisten. Zu Beginn der Therapie musste die Patientin zudem bei der Anfahrt in die Sprechstunde bzw. Heimfahrt telefonisch begleitet werden, da sie von überwältigender Angst geplagt wurde. Zudem kam Frau D. häufig mit ihrem Sohn in die Sprechstunde, sodass

er während der Therapiestunden sinnvoll beschäftigt werden musste. Schließlich waren sehr viele Kontakte zu der Anwältin von Frau D. notwendig, um die aufenthaltsrechtliche Situation klären zu können und es musste eine Reihe fachärztlicher Stellungnahmen für das Gericht verfasst werden. Durch strukturgebende Maßnahmen konnte sich die Patientin weitestgehend stabilisieren.

Für die Therapeutin war es von großer Wichtigkeit, die emotionalen Erlebnisse, die den Kontakten mit Frau D. entsprangen, in engmaschigen interkulturellen, multiprofessionellen Supervisionen, Intervisionen und Teambesprechungen zu reflektieren. Zudem konnte sich die Therapeutin ebenfalls in Supervisionen, Intervisionen und Teambesprechungen stetig Rat und Hilfe holen.

Im geschilderten Fall wäre eine adäquate Behandlung der Patientin in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Regelversorgung kaum möglich gewesen, da die spezielle Situation der Patientin dort kaum zu berücksichtigen wäre.

Literatur

American Psychiatric Association (APA) (1996). Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-IV. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Calliess, I. T., Ünlü, A., Neubauer, A., Hoy, L., Machleidt, W., Behrens, K. (2009). Hannover Interview »Migration, Akkulturation und seelische Gesundheit« (HMMH). Klinische Diagnostik und Evaluation, 2 (2), 145–167.

Kluge, U., Penke, S. (2011). Konzeptionen für »Good Practice« im Bereich der Transkulturellen Psychiatrie in Deutschland. In W. Machleidt, A. Heinz (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 551–560). München: Urban & Fischer.

Machleidt, W., Koch, E., Calliess, I. T., Schepker, R., Salman, R. (2011). Die Sonnenberger Leitlinien – Eine Programmatik für die psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung von Migranten. In W. Machleidt, A. Heinz (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 135–143). München: Urban & Fischer.

Sluzki, C. E. (2010). Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen. In T. Hegemann, R. Salman (Hrsg.), Handbuch Transkulturelle Psychiatrie (S. 108–123). Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Viktoria Knischewitzki und Iris Tatjana Calliess

13.6.5 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Interkulturelle Öffnung in der Therapie – Fallbeispiel 2

Frau G., 43 Jahre alt, hatte bereits eine lange Krankengeschichte mit einer Reihe von Überweisungen hinter sich, als sie zu uns in die Spezialsprechstunde kam. Dementsprechend war das Vertrauen der Patientin in das deutsche Gesundheitswesen kaum vorhanden.

Frau G. kam in den 1990er Jahren als jüdischer Kontingentflüchtling aus der ehemaligen Sowjetunion mit ihren Eltern nach Deutschland.

Die Patientin wirkte wenig motiviert, misstrauisch und sehr rigide. Sie lebte zum

Zeitpunkt des Erstkontakts bei ihren Eltern und gab an, nie in einer Beziehung gewesen zu sein. In der ehemaligen Sowjetunion hatte Frau G. ein Studium der Logopädie absolviert und war schon als erfolgreiche Logopädin tätig gewesen. In Deutschland wurde ihr Abschluss nicht anerkannt. Frau G. erlebte durch die Migration einen massiven sozialen Abstieg. Sie fühlte sich wertlos und schaffte es nicht, sich ein Halt gebendes soziales Netzwerk aufzubauen.

Zwar besaß Frau G. genügend Kenntnisse der deutschen Spreche, dennoch entschieden wir als Team, eine muttersprachliche Behandlung vorzuziehen, gerade weil Frau G. sehr schlechte Erfahrungen mit dem hiesigen Gesundheitssystem und mit anderen deutschen Institutionen gemacht hatte.

Frau G. konnte sich nur sehr langsam auf die therapeutische Situation und die Therapeutin einlassen. Sie sagte zu Beginn ebenfalls viele Termine ab. So musste die Therapeutin anfangs viele Telefongespräche mit der Patientin führen. Auf diese Weise sollte der Patientin gezeigt werden, dass es Menschen gibt, die sich um sie kümmern und die sie nicht im Stich lassen wollen. Besonders in der Anfangsphase wurde der Therapeutin von der Patientin sehr viel Unzufriedenheit entgegengebracht. Mit viel Geduld gelang es der Therapeutin, einige migrationsspezifische Problematiken, die im Zusammenhang mit dem erlebten sozialen Abstieg standen, behutsam und sensibel aufzuarbeiten und der Patientin neue Perspektiven aufzuzeigen.

Nach einer langen Phase der Stabilisierung nahm Frau G. nach mehreren gescheiterten Anläufen eine Behandlung in einer Tagesklinik der Regelversorgung auf. Auf diese Weise sollte die Patientin ihr Misstrauen gegenüber dem Gesundheitssystem und stellvertretend gegenüber den hiesigen Institutionen ablegen. Für Frau G. war es aber von großer Wichtigkeit, vorerst weiterhin die Möglichkeit zu haben, ihre Therapeutin in der Spezialsprechstunde bei Bedarf sprechen zu können, zumindest zu Beginn der tagesklinischen Behandlung. Dies wurde der Patientin als eine Halt und Sicherheit gebende Maßnahme gewährt.

Im Verlauf der tagesklinischen Behandlung wurde der Kontakt der Patientin zur Therapeutin der Spezialsprechstunde immer geringer. Zudem berichtete die Patientin, sich in der Tagesklinik gut aufgehoben und wohlzufühlen. Das Team der Spezialsprechstunde wertete diese Entwicklung in Richtung einer erfolgreichen Integration der Patientin in die psychiatrisch-psychotherapeutische Regelversorgung.

Literatur

American Psychiatric Association (APA) (1996). Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-IV. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Calliess, I. T., Ünlü, A., Neubauer, A., Hoy, L., Machleidt, W., Behrens, K. (2009). Hannover Interview »Migration, Akkulturation und seelische Gesundheit« (HMMH). Klinische Diagnostik und Evaluation, 2 (2), 145–167.

Kluge, U., Penke, S. (2011). Konzeptionen für »Good Practice« im Bereich der Transkulturellen Psychiatrie in Deutschland. In W. Machleidt, A. Heinz (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 551–560). München: Urban & Fischer.

Machleidt, W., Koch, E., Calliess, I. T., Schepker, R., Salman, R. (2011). Die Sonnenberger Leitlinien – Eine

Programmatik für die psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung von Migranten. In W. Machleidt, A. Heinz (Hrsg.), Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie (S. 135–143). München: Urban & Fischer.
Sluzki, C. E. (2010). Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen. In T. Hegemann, R. Salman (Hrsg.), Handbuch Transkulturelle Psychiatrie (S. 108–123). Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Werner Hülsmann und Brigitte Brunner-Strepp

13.6.6 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Fallbeispiele aus der zahnärztlichen Gesundheitsprävention

Die zahnmedizinische Prävention bei Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland seit 1989 durch das SGB V § 21 geregelt. Diese Gruppenprophylaxe ist – wie die epidemiologischen Untersuchungen zeigen – eine Erfolgsgeschichte.

Im Landkreis Osnabrück werden die Präventionsmaßnahmen im Setting Kindertageseinrichtung und Schule durchgeführt; der größte Teil der Kinder eines Sozialraumes wird so erreicht. Unterstützt werden diese Angebote durch tägliche Mundhygiene in den Einrichtungen. Das dazu notwendige Zahnpflegematerial erhalten die Kindertageseinrichtungen und Schulen kostenlos viermal pro Jahr vom Gesundheitsdienst. In der Bring- und Abholphase der Kindertageseinrichtung erfolgt mehrmals jährlich eine Information der Eltern zu Gesundheitsthemen (s. Tabelle 1).

Durchführung einer Gesundheitswoche in der Kindertagesstätte

Ziel
Ziel ist die Vermittlung von gesundheitsförderlichen Lebensweisen. Eltern sollen dazu angeregt werden, die Gewohnheiten in der Familie zu überdenken und entsprechendes Verhalten in den Alltag einzubauen. Um möglichst viele Eltern in ihrer Lebenswelt zu erreichen, wird die Bringphase der Kindertagesstätte genutzt.

Material/Aufwand
Referenten-/Referentinnensuche, Lebensmittel für Kostproben

Zeitfenster
ca. 60–90 Minuten

Teilnehmende
5 bis 30 Teilnehmer(innen)

Ablauf
Das Angebot beinhaltet Vorträge von ca. 30 Minuten, die durch praktische Tipps an den Infotischen ergänzt werden. Für die Kinder werden die Inhalte altersgerecht aufbereitet.

Die Angebote werden von verschiedenen Fachleuten an vier Vormittagen durchgeführt; Anmeldung der Eltern ist erforderlich.

Themenschwerpunkte:

Zahngesundheit
- Schwangerschaft und Stillzeit
- Zahnpflege
- Maßnahmen zur Zahnschmelzhärtung
- Zahnarztbesuch

Ernährung
- Ernährung im Kindesalter (z. B. Kinderlebensmittel)
- Zuckergehalt in Lebensmitteln
- Vorschläge für ein gesundes Frühstück
- Kostproben eines gesunden Frühstücks

Bewegung und Entspannung
- Bewegung für Kinder
- Ausgeglichene Mütter – zufriedene Kinder

Impfen und Schulreife
- Altersgerechte Impftermine
- Kinderkrankheiten
- Schulreife

Die Inhalte werden anschaulich dargestellt, zu Ernährungsthemen werden Kostproben angeboten. In der Grundschule wird eine Zahnschmelzhärtung mit Fluorid angeboten; Elterninformation und Einverständniserklärung dazu werden mehrsprachig zur Verfügung gestellt (s. Abbildung 1–7).

Gesunde Zähne von Anfang an – Informationsflyer auf Deutsch, Russisch und Türkisch

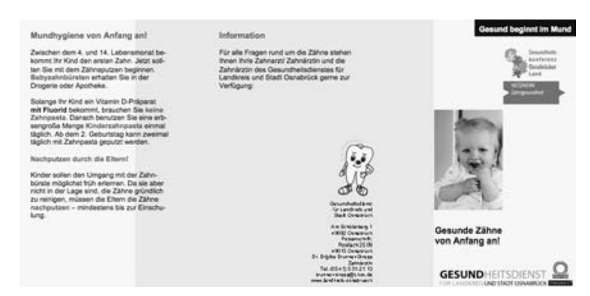


Abbildung 1: Flyer Zahngesundheit auf Deutsch, Seite 1

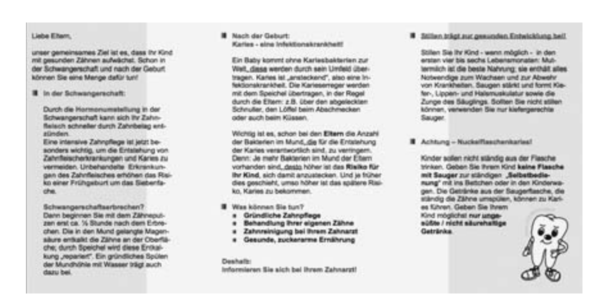


Abbildung 2: Flyer Zahngesundheit auf Deutsch, Seite 2



Abbildung 3: Flyer Zahngesundheit auf Russisch



Abbildung 4: Flyer Zahngesundheit auf Türkisch

Elterninformation und Einverständniserklärung zur Zahnschmelzhärtung mit Fluorid in Deutsch, Russisch und Türkisch

Team Zahngesundheit

Fluorid

GESUNDHEITSDIENST
FÜR LANDKREIS UND STADT OSNABRÜCK

Frau Dr. Brunner-Strepp
Am Schölerberg 1
49082 Osnabrück
Tel: (05 41) 5 01 – 2113
e-mail: brunner@Lkos.de
www.landkreis-osnabrueck.de

Zahnschmelzhärtung mit Fluorid in der Schule - Elterninformation

Liebe Eltern,
die Zahngesundheit ist für eine gesunde Entwicklung Ihres Kindes ganz wichtig. Gesunde Zähne sind schön und verursachen keine Schmerzen.
Beachten Sie deshalb vier wichtige Regeln:

- ☺ **Regelmäßig Zähneputzen**
- ☺ **Wenig Süßes, vor allem zwischen den Mahlzeiten**
- ☺ **Zweimal im Jahr zum Zahnarzt**
- ☺ **Anwendung von Fluoriden**

Durch den Einsatz von Fluoriden werden die Maßnahmen der Mundhygiene und der gesunden Ernährung wirksam unterstützt.
Bei regelmäßiger Anwendung können ca. 30 – 40 % der neuen Karies vermieden werden.

Das **Team Zahngesundheit** bietet Ihnen deshalb eine **Fluoridierungsmaßnahme** an, die **viermal im Jahr** in der Schule durchgeführt wird. Alle drei Monate werden bei Ihrem Kind in der Schule die Zähne mit einer **Fluoridlösung eingepinselt**. Diese Fluoridlösung enthält ca. 2 mg Fluorid. Somit kann eine häusliche Fluoridierung zusätzlich weitergeführt werden.

Bei Kindern mit **Asthma bronchiale** oder anderen **Atemwegserkrankungen** kann wegen der Inhaltsstoffe (Pfefferminzöl, Krauseminzöl und Levomenthol) diese Maßnahme erst nach Rücksprache mit dem behandelnden Arzt durchgeführt werden. Bitte klären Sie ab, ob die Anwendung von Elmex-Fluid bei Ihrem Kind möglich ist.

Bitte füllen Sie auf jeden Fall den anhängenden Abschnitt aus und geben ihn unterschrieben zurück an den/ die Klassenlehrer/ in!

- -

FLUORIDIERUNG IN DER SCHULE

Name Vorname Klasse

Die Informationen zur Fluoridierung habe ich zur Kenntnis genommen.

JA ☐ **Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind in der Grundschulzeit an der Fluoridierungsmaßnahme teilnimmt.**

Hat Ihr Kind eine Allergie? ☐ Nein ☐ Ja: ____________

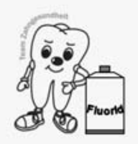
Hat Ihr Kind Asthma? ☐ Nein ☐ Ja

NEIN ☐ **Ich wünsche,** dass mein Kind **nicht** **an der Fluoridierungsmaßnahme teilnimmt.**

Ort Datum Unterschrift d. Erziehungsberechtigten

Touchieren - Stand 10/12

Abbildung 5: Zahnschmelzhärtung mit Fluorid in der Schule – Elterninformation auf Deutsch





Frau Dr. Brunner-Strepp
Am Schölerberg 1
49082 Osnabrück
Tel: (05 41) 5 01 – 2113
E-mail: brunner@Lkos.de
www.landkreis-osnabrueck.de

Okulda Florid´le Diş Minesini sertleşdirmek – Veliler için Bilgi

Sayın Veliler
Diş Sağlığı çocuğunuzun Sağlıklı gelişimi için çok önemlidir.Sağlıklı Dişler güzel görünür ve sağlıklı Dişler acımaz.

Bu nedenden dolayı lütfen dört Kuralı Dikkat'te alınız:

- Düzenli Diş temizligi
- Az tatlı yiyecek,özellikle öğün aralarında
- Yılda iki kez Doktor ziyareti
- Florid kullanmak

Florid kullanarak Ağizhijyenini ve sağlıklı Beslenmeyi mutlak bir şekilde destekliye bilirsiniz. Düzenli olarak kullanınılırsa yeniden çürük oluşumuna %40 engel oluyor.

Diş sağlığı ekibi bu nedenle okulda **yılda dört kez** yapılan bir **Florlendirmeprogramı** sunmaktadır. Her üç ayda bir, çocuğunuzun Dişleri okulda bir **florid çözümünlen fırçalanacakdır**. Bu florid solüsyonu 2 mg florid içerir. Bu şekilde evdeki Floridlendirme işlemi ayriyetten uygulana bilir.

Lütfen ek olarak vermiş olduğumuz beyannameyi doldurup imzaladıkdan sonra Sınıföğretmeninize veriniz!

- -

Okulda Floridlendirme

____
Soyad Isim Sınıf

Florlendirme hakkındaki bilgilendirme notunu aldım.

Evet ☐ Çocuğumun Florlendirmeprogramına katılmasını **kabul ediyorum.**
(Ich bin einverstanden, dass mein Kind an der Fluoridierungsmaßnahme teilnimmt.)

Çocuğunuzun alejisi var mı? ☐ Hayır ☐ Evet: ____________________

Çocuğunuzun Astımı var mı? ☐ Hayır ☐ Evet

Hayır ☐ Çocuğumun Florlendirmeprogramına katılmasını **istemiyorum.**

____
Yer Tarih velinin imzası

Touchieren - Stand 05/12

Abbildung 6: Zahnschmelzhärtung mit Fluorid in der Schule – Elterninformation auf Türkisch





Frau Dr. Brunner-Strepp
Am Schölerberg 1
49082 Osnabrück
Tel: (05 41) 5 01 – 2113
e-mail: brunner@Lkos.de
www.landkreis-osnabrueck.de

Упрочнение зубной эмали фторидом проводится в школе
Информация для родителей

Уважаемые родители!
Здоровые зубы очень важны для здорового развития Вашего ребёнка.
Здоровые зубы красивы и не являются причиной возникновения болей.

Поэтому соблюдайте четыре важных правила:

- ☺ Регулярно чистить зубы
- ☺ Меньше кушать сладостей, особенно между завтраком, обедом и ужином
- ☺ Два раза в году посещать зубного врача
- ☺ Применять фториды

Применение фторидов эффективно поддерживает мероприятия по гигиене рта и здорового питания.
При регулярном применении можно на приблизительно 30-40% избежать возникновения нового кариеса.

«Группа Здоровые зубы» предлагает поэтому **мероприятие по фторидированию**, которое проводится в школе **четыре раза в год**. Каждые три месяца у Вашего ребёнка будут **смазываться зубы раствором фторида**. Этот раствор фторида содержит 2 мг фторида. Рекомендуется и дома дополнительно фторидировать зубы.

Заполните пожалуйста в любом случае ниже находящийся отрезок и отдайте его с вашей подписью классному руководителю!

Фторидирование в школе

Есть ли у Вашего ребёнка аллергия? ☐ Нет ☐ Да, какая______________
Болен ли ваш ребёнок астмой? ☐ Нет ☐ Да

Да ☐ **Я согласен/согласна с тем,** чтобы мой ребёнок

Нет ☐ **Я не согласен/не согласна с тем,** чтобы мой ребёнок

Фамилия Имя Класс

принимал участие во фторидировании.
Я ознакомился/ознакомилась с информацией о фторидировании.

Город Дата Подпись ответственного за воспитание ребёнка

Touchieren - Stand 10/12

Abbildung 7: Zahnschmelzhärtung mit Fluorid in der Schule – Elterninformation auf Russisch

In Freizeiteinrichtungen wie Kindertreff und Jugendtreff werden altersgerechte Angebote zur Förderung eines gesunden Lebensstiles gemacht – z. B. gesunde Speisen und Getränke aus verschiedenen Kulturen. Vorhandene Strukturen, wie ein Treff für ausländische Frauen, werden genutzt, um dort Informationen über das Gesundheitswesen sowie zu weiteren gewünschten gesundheitlichen Themen zu geben. Der Einsatz von muttersprachlichen Ärztinnen, um Sprachbarrieren und andere Hemmschwellen abzubauen, hat sich bewährt. Zur Vermittlung von Informationen über das Gesundheitswesen, Vorsorgeuntersuchungen und mögliche Präventionsmaßnahmen wurden Frauen mit Migrationshintergrund zu »Zahnputztrainerinnen« ausgebildet (s. Tabelle 2); sie werden in Familien des gleichen Kulturkreises eingesetzt. Ziel ist, diese Familien in die vorhandenen Prophylaxe- und Behandlungsmaßnahmen des Gesundheitswesens zu integrieren, um gleiche Chancen auf Gesundheit zu gewährleisten.

Konzept für die Ausbildung von Zahnputztrainerinnen

Ziel
Ziel ist, Familien mit Migrationshintergrund über die Themen Mundgesundheit und Ernährung sowie die vorhandenen Prophylaxe- und Behandlungsmaßnahmen des Gesundheitswesens zu informieren. Dazu werden Frauen zur »Zahnputztrainerin« ausgebildet, die Familien des gleichen Kulturkreises beraten.

Material/Aufwand
Zahnpflegematerial, Lebensmittel

Zeitfenster
3 Vormittage

Teilnehmende
ca. 10–15 Teilnehmerinnen

Ablauf
1. Termin: Kariesentstehung und Kariesvermeidung
– Mundhygiene:
– die richtige Zahnbürste und Zahnpasta etc.
– Ernährung
– Zuckergehalt in Lebensmitteln
– Gesunde Zwischenmahlzeiten
– Stillen, Muttermilch
– Zahnschmelzhärtung mit Fluoriden
– Lacke und Gele
– Speisesalz mit Fluorid
– Information über das Gesundheitswesen speziell im Bereich Zahnarzt
– Bonusheft – Zuzahlung bei Zahnersatz
– Zahnarztbesuch mit dem Kleinkind

2. Termin: Grundlagen der Ernährung anhand der Ernährungspyramide
– Erklärung zur Auswahl der Lebensmittel
– Zubereitung einer gesunden Zwischenmahlzeit
– Gemeinsame Mahlzeit

3. Termin: Ausgabe der Zahnputzutensilien und Zertifikate
- Ausgabe des Zertifikates »Zahnputztrainerin« mit Pressetermin
- Ausgabe von Mundhygieneartikeln an die Frauen für den Einsatz in Familien ihres Kulturkreises

Das Angebot einer zahnärztlichen Sprechstunde mit Hinweisen auf die möglichen Zugangswege zu den Leistungen der gesetzlichen Krankenkassen rundet das Angebot ab. Für besondere Krankheitsbilder besteht die Möglichkeit der Beratung einzelner Familien mit Hilfe eines Dolmetschers.

Um Kontakte zu den Bewohnern eines Quartiers zu pflegen, werden das jährliche Stadtteilfest, offene Gesprächsrunden in Stadtteiltreffs, Gemeinschaftszentren, Elterncafés und Mutter-Kind-Gruppen besucht. Bei der örtlichen Tafel werden Mundhygieneartikel ebenso angeboten, wie bei Ferienangeboten für Kinder.

Durchführung eines Elternkurses zur Kindergesundheit

Ziel
Ziel ist die Vermittlung von gesundheitsförderlichen Lebensweisen und der Strukturen des Gesundheitswesens

Material/Aufwand
Referentensuche und -honorare

Zeitfenster
9 x ca. 60–90 min (vormittags oder nachmittags)

Teilnehmende
5 bis 20 Teilnehmende

Ablauf
Auswahl der Themen erfolgt gemeinsam mit der Zielgruppe
Vorträge von ca. 30–40 Minuten mit anschließender Diskussion an neun verschiedenen Terminen
Themen:
- Deutsches Gesundheitssystem
- Prävention und Krankheit in verschiedenen Kulturen
- Hygiene und Körperpflege kinderleicht
- Kinderkrankheiten – Impfungen – Früh- und Vorsorgeuntersuchungen
- Arztbesuch und Krankenhausaufenthalt
- Bewegung – einfache Spiele für Kinder zu Hause
- Gesunde Ernährung muss nicht viel kosten
- Sucht
- Erste Hilfe

Wichtige Erfahrungen:
- Partizipation der Zielgruppe bei der Themenauswahl
- Veranstaltungsangebot besser vormittags als nachmittags – *keine* Abendtermine
- Kinderbetreuungsangebot

Die bisherigen Erfahrungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:
Was funktioniert gut?
- Prävention im Settingansatz Kindertagesstätte und Schule;
- Zugang zu vorhandenen Strukturen, z. B. Frauentreff, Kinder- und Jugendtreff;
- Prävention in Freizeiteinrichtungen;
- zugehende Elternarbeit: Infotische, Elterncafé, Gemeinschaftszentren;
- Teilnahme an Veranstaltungen in der Lebenswelt der Menschen;
- niederschwellige ärztliche Angebote.

Was funktioniert weniger gut?
- Zusammenfassung unterschiedlicher ethnischer Gruppen;
- langfristige Zusammenarbeit mit den gleichen Multiplikatoren/Multiplikatorinnen aufgrund von hoher Fluktuation im Sozialraum.

Was ist sonst noch wichtig?
- Weiterbildung der Akteure im Bereich interkultureller Kompetenz;
- sozial und kulturell sensibles Vorgehen und Reflexion des beruflichen Handelns;
- Berücksichtigung von kulturellen Besonderheiten, z. B. durch interkulturellen Kalender;
- Vernetzung mit anderen Akteuren – Präventionsmüdigkeit der Zielgruppe durch zu viele Angebote verhindern
- häufige Präsenz in verschiedenen Lebensräumen;
- ständiger Kontakt zu allen Gruppen und Einrichtungen – gleichbleibender Ansprechpartner – Bekanntheitsgrad des Ansprechpartners;
- Fluktuation und Veränderung frühzeitig erkennen;
- Dokumentation der Aktivitäten;
- Öffentlichkeitsarbeit.

Positive Effekte:
- Gesundheit wird Thema mit nachhaltiger Wirkung durch häufige Präsenz in der Lebenswelt;
- Ausbildung von dauerhaften Netzwerken, Einsatz ehrenamtlicher Akteure;
- Vertrauensbildung bei der Zielgruppe;
- Steigerung des Selbstwertgefühls bei Multiplikatoren/Multiplikatorinnen.

Ulrich Heberger

13.6.7 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen: Interkulturelle Öffnung in der Altenhilfe

Um die im Grundlagenkapitel 7.8 aufgeführten Gedanken zu verdeutlichen, wird im Folgenden das Modell des Demenzdorfes *Hogewey* in Weesp in der Nähe von Amsterdam beschrieben. Weiterführende Informationen finden sich auf der Homepage des Trägers: www.vivium.nl/hogewey_weesp.

Hogewey ist eine geschlossene Einrichtung für Menschen mit Demenz in den Niederlanden, die europaweit Maßstäbe setzt. Betritt man Hogewey, hat man das Gefühl, in eine kleine Stadt zu kommen – mit einer Hauptstraße mit Geschäften, Restaurants, einer Mall, einem Theater und einem Supermarkt. Die Bauweise ist zergliedert, was den Eindruck der Stadt bzw. der Kleinstadt verstärkt. In der Anlage befinden sich 23 Wohngruppen, die für jeweils fünf bis sieben Bewohner vorgesehen sind.

Hogewey ist eine Einrichtung für Menschen mit Demenz, die besondere Beaufsichtigung brauchen. Der Baustil erlaubt den Menschen, sich frei zu bewegen, ohne dass sie das Areal verlassen können. Jede Wohngruppe hat einen Außenbereich. Ein Aufzug, der die zweite Ebene mit dem Erdgeschoss verbindet ist automatisiert und kommt von selbst, wenn jemand in den Kreis eines Bewegungsmelders kommen.

Um den betreuten Menschen gerecht zu werden, hat man eine neue Sichtweise des biografisch/interkulturellen Ansatzes entwickelt. In einer Studie, die in den Niederlanden durchgeführt wurde, hat man sechs verschiedene Lebensstile in der niederländischen Gesellschaft im vergangenen Jahrhundert extrahiert. Diese Lebensstile sind »ländlich«, »städtisch«, »handwerklich«, »christlich«, »gehoben« und »indonesisch«. Die Wohngruppen sind entsprechend der Interpretation der Lebensstile ausgestattet und die Abläufe sind den regelmäßigen Abläufen, die den einzelnen Lebensstilen entsprechen, angepasst. So werden z. B. bei dem indonesischen Lebensstil mehrere warme Mahlzeiten angeboten. Beim gehobenen Lebensstil ist die Küche ein separater Raum, während beim ländlichen Stil die Küche in das Esszimmer integriert ist und die Bewohner beim Haushalt mithelfen können.

Bei der Aufnahme wird ein Assessment durchgeführt, das mit einer Lebensstilempfehlung endet. Die Entscheidung treffen die Angehörigen, da in den meisten Fällen eine Wahl der Bewohner nicht mehr möglich ist. Das bedeutet, dass auch ein anderer Lebensstil gewählt werden kann, wenn man davon ausgeht, dass die Person sich diesen schon immer gewünscht hat.

Hogewey setzt Maßstäbe, die aber aufgrund der niederländischen Sozialgesetzgebung nicht einfach auf andere Länder in Europa umzusetzen sind.

In der Verbandsgemeinde *Dannstadt-Schauernheim* im Rhein-Pfalz-Kreis entsteht in Deutschland eine Einrichtung, die sich an die Grundgedanken von Hogewey anlehnt. Dabei wurde die Idee des Stadtteiles übernommen und eine Pflegeeinrichtung um einen zentralen Platz geplant, an dem auch ein Restaurant und ein Supermarkt angrenzen. An

den Platz münden weitere Baukörper des betreuten Wohnens und seniorengerechte Bungalows an. So entsteht der Eindruck einer kleinen Stadt.

Die Abweichung zu Hogewey besteht in der gemischten Nutzung: Während in den Bungalows und Wohnanlagen rüstige Menschen wohnen können, wird das Pflegeheim für Menschen mit Demenz in mehreren kleinen Wohngruppen ein familiäres Zuhause bieten. Die Bewohner und Bewohnerinnen werden einen Garten zur Freizeit im Freien sowie Bewegung und Beschäftigung haben. Neu wird auch die Inklusion von Menschen mit Behinderung sein. Menschen mit Behinderung werden mittlerweile alt. Wenn sie bisher ihr Leben in ihrer Familie lebten und nicht institutionalisiert waren, ist es für sie normal, mit gesunden Menschen zu leben. Daher ist die Integration in eine Wohngruppe eine Möglichkeit, mit den Eltern oder einem verbliebenen Elternteil in eine Einrichtung einzuziehen. Die Erfahrung in einem anderen Modell zeigt die positive Wirkung auch in der engen Beziehung zu den Eltern, die das Loslassen lernen, weil sie wissen, dass ihr Kind versorgt ist und zudem viele »Tanten und Onkel« in der Wohngruppe sind, die Anteil nehmen.

Die Adaption der Lebensstile ist in Deutschland schwierig. Schon die Ankündigung ruft Widersprecher auf den Plan, die von sozialer Manifestation von Ungleichheit reden. Dabei ist der Standard in normalen Pflegeeinrichtungen die soziale Vermittlung. Reiche und Arme haben und bekommen das Gleiche. Ob das gut und gerecht ist, ist eine spannende Debatte. Sicherlich fühlt sich die alte Marktfrau, die ein Leben lang ungezwungen einen Kittelschurz an Werktagen trug, vielleicht nicht so wohl, wenn sie jeden Tag Sonntagskleidung anhaben soll – gerade, wenn sie in der Küche helfen will. Alleine diese kurzen Ausführungen zeigen die Schwierigkeiten der Adaption in unsere Gesellschaft. Ein Zwischenschritt könnte das modellhafte Anlehnen an Lebensstile und die freie Wahl bei der Neuaufnahme sein.

Gerade in diesem Modell liegen ungeahnte interkulturelle Öffnungsmöglichkeiten. In dem eingangs erwähnten Modell der kleingliedrigen temporären Lösung für Menschen mit Zuwanderungsbiografie wäre eine Gruppe für ehemalige türkische Gastarbeiter(innen) denkbar, deren Tagesabläufe, religiöse Rituale und Essgewohnheiten im intimen Rahmen umgesetzt werden können. Auch durch gezielte Gewinnung von Mitarbeitenden kann die Verständigungssprache flexibel gehalten werden. Die Geschlechterzuordnung von Pflegekräften zu Bewohnern könnte angepasst werden usw. Diese Wohngruppe auf Zeit kann, wenn der Bedarf nicht mehr besteht, einer neuen Gruppe angepasst werden. Da die interkulturell geschulten Mitarbeiter in der Regel Deutsch als Hauptsprache sprechen, können sie sich neuen, anderen Aufgaben zuwenden. Der Aufwand ist überschaubar, kreativ und flexibel zu handhaben und es handelt sich um eine einfache Umsetzung der im Grundlagentext erwähnten Strategien.

Zu erwähnen gilt, dass die Bereitschaft, das Interesse und der Schulungswille des Managements und der Mitarbeitenden eine der wichtigsten Grundlagen für die Umsetzung dieses Modells sein wird. Das Interesse beider Gruppen ist Voraussetzung.

13.7 Interkulturelle Öffnung in der Beratung

Ich kann die Welt nicht verändern,
aber ich kann die Welt in mir verändern.

Bono Vox

Jens Nieth, Daniel Weber und Elisabeth Vanderheiden

13.7.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Beratung: Coaching von Schlüsselpersonen interkultureller Öffnungsprozesse – Menschen unterstützen, selbst Lösungen zu finden und ihre eigenen Ressourcen zu entdecken

Das Projekt des DBG-Bildungswerkes Bund »Verwaltungen interkulturell stärken – Potenziale nutzen (veris)« wird im Rahmen des Bundesprogramms »XENOS – Integration und Vielfalt« umgesetzt und durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds bis 2014 gefördert. Das Projekt »veris« umfasst Trainings, Workshops, Tagungen, Fachgespräche, Beratungen und Öffentlichkeitsarbeit und wird vom DGB Bildungswerk Bund e. V. mit den Partnerkommunen Stadt Kassel und Stadt Waldkirch sowie dem Kreis Lippe realisiert.

Ziel ist es, einen Beitrag zur gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an den Prozessen und Produkten der Verwaltungen, und den kommunalen Betrieben zu leisten sowie die Stadt/Region bei der Darstellung als weltoffener und attraktiver Standort zu unterstützen. Dabei spielt das Thema der Interkulturellen Öffnung gerade für kommunale Verwaltungen eine große Rolle. Ein wichtiges Element von interkulturellen Öffnungsprozessen ist insbesondere die Weiterbildung der Mitarbeitenden, aber auch strukturelle Fragestellungen werden ins Visier genommen, wie z. B.:

- Wie sind die Verwaltungen und kommunalen Betriebe interkulturell aufgestellt?
- Welche Instrumente entscheiden z. B. über Einstellung und Aufstieg?
- Welche Möglichkeiten gibt es, verschiedene Lebensstile mit den Arbeitsbedingungen zu verknüpfen?
- Wie werden die Mitarbeitenden beteiligt?
- Wie kann ich das Know-how der Akteurinnen und Akteure vor Ort nutzen und dabei vorhandene Netzwerke oder Mittler(innen), insbesondere der Migranten-/Migrantinnencommunity, einbeziehen?

Erfahrungsgemäß lässt sich die interkulturelle Öffnung einer Verwaltung – wie jeder Organisation – nicht erreichen, indem man irgendwo einen Schalter umlegt. Eine Verwaltung ist von den Menschen, die darin arbeiten, abhängig. Wo Veränderungen dekretiert werden, ändert sich zumeist nichts. Informieren, Sensibilisieren, Überzeugen sind Elemente, die ineinandergreifen müssen, um alle Beschäftigten auf dem Weg der interkulturellen Öffnung mitnehmen zu können.

Ein Instrument, das im Rahmen des veris-Projekts angeboten wird, ist Coaching. Im Allgemeinen zielt der Begriff Coaching eher etwas schillernd auf Kompetenzentwicklung, vor allem von Führungskräften. Im Rahmen von veris wendet sich das Coaching- Angebot an alle Akteurinnen und Akteure der Kommunen, die mit Interkulturalität zu tun haben und/oder für einen interkulturellen Öffnungsprozess von besonderer Bedeutung sind: von der/dem Integrationsbeauftragten bis zur/zum Gruppenleiter/in in einer Kindertagesstätte.

Inhaltlich geht es bei diesen Coachings – als einem kontinuierlichen, zeitlich begrenzten und partnerschaftlich ablaufenden Begleitungs- und Unterstützungsangebot – explizit nicht um Beratung, sondern um eine Methode der Veränderungsarbeit. Mit dieser werden Menschen dabei unterstützt, selbst Lösungen zu finden und ihre eigenen Ressourcen zu entdecken. Die behandelten Situationen sind so vielfältig wie die Menschen, die ins Coaching kommen. Im Zusammenhang mit interkultureller Öffnung kann dies z. B. ein/e Verantwortliche/r im Ausländeramt oder Zugführer/in bei der Feuerwehr sein, deren Arbeitsalltag in hohem Maße interkulturell geprägt ist, und die/der für sich lernen möchte, produktiv mit diesen Vielfaltserfahrungen umzugehen. In einem Coaching wird der/die Betreffende in die Lage versetzt, für sich selbst herauszufinden, wie er/sie Dinge bewertet und welche individuellen Handlungsoptionen sich daraus ergeben könnten. Dabei ist es wichtig, über eine lineare Ursache-Wirkungsbeziehung hinauszugehen und Wechselseitigkeiten und Wechselwirkungen, z. B. zwischen Person, Rolle, Funktion, Auftrag und Organisation mit in den Blick zu nehmen.

Das Coaching ist ergebnisoffen. Und da der Anstoß für einen Prozess des Nachdenkens und der Selbstreflexion immer auch sehr private Dimensionen hat, ist Coaching auch eine sehr sensible und vertrauliche Angelegenheit. Die Verantwortung dafür, worüber im Coaching gesprochen wird, liegt bei der Person, die gecoacht wird. Der Coach trägt die Verantwortung dafür, dass der Inhalt der Gespräche vertraulich bleibt.

Die Coachings dienen im Rahmen von veris unter anderem dazu, die Informationen und Sensibilisierungen aus den Trainings nachhaltig zu gestalten. Teilnehmende sowie Prozessverantwortliche werden begleitet und unterstützt, das Gelernte zu vertiefen und in der Praxis anzuwenden. Am Beispiel: erkennen zu können, dass ein aufgetretener Konflikt auch kulturelle Hintergründe haben kann und worin diese (nicht) bestehen und was für die Konfliktbewältigung oder Konfliktlösung erforderlich sein könnte, ist eine wichtige Fähigkeit, die im Coaching an konkreten Situationen vertieft werden kann.

Literatur

DGB-Bildungswerk (2012). HANDREICHUNG Interkulturelle Öffnung in Verwaltungen. Umsetzung von Interkulturellen Öffnungsprozessen in der Praxis. Düsseldorf. www.migration-online.de (09.02.2013).

Talibe Süzen

13.7.2 Beispiel für interkulturelle Öffnungsprozesse in der Suchtberatung: Ein Modellprojekt der Arbeiterwohlfahrt

Die Arbeiterwohlfahrt hat sich als erster Wohlfahrtverband auf ihrer Bundeskonferenz bereits im Jahr 2000 selbst verpflichtet, all ihre bestehenden und neuen Dienste und Einrichtungen und ihre Dienstleistungsangebote interkulturell zu öffnen. Im Beschluss werden alle AWO-Gliederungen aufgefordert, bestehende und neue Dienste und Einrichtungen interkulturell zu öffnen, indem darauf geachtet wird:

- Migranten/Migrantinnen sind ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend in den Angeboten repräsentiert.
- Konzeptionell, organisatorisch und personell wird den Bedürfnissen von Migranten/Migrantinnen in den Einrichtungen und Maßnahmen entsprochen.

Dieser Beschluss wurde bei der Bundeskonferenz 2008 durch zwei weiteren Beschlüssen erweitert:

- Die IKÖ wird in das AWO QM-System aufgenommen.
- Das Leitbild und die Leitsätze sind so weiterzuentwickeln, dass die interkulturelle Öffnung als durchgängiges Handlungsprinzip und Qualitätsmerkmal unmittelbar erkennbar und überprüfbar wird.

Das Hauptziel dieser Beschlüsse ist dabei, die existierenden strukturellen Zugangsbarrieren zu den sozialen Dienstleistungen abzubauen, um die Chancengerechtigkeit auf differenzierte und individuelle Beratung und Betreuung zu ermöglichen. Das bedeutet für die Praxis:

- Mitarbeitende mit Migrationshintergrund bzw. interkultureller Kompetenz – auch auf Führungsebene – einstellen (Personalentwicklung);
- Maßnahmen lebensweltnahe und bedarfsorientiert gestalten (Konzeptentwicklung und Kunden-/Kundinnenorientierung);
- Fach- und Führungskräfte für das Thema sensibilisieren (Leitungsaufgabe);
- Angebote sozialraumorientiert entwickeln und umsetzen sowie die interkulturelle Öffnung vor Ort vorantreiben (Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkarbeit).

Für die strategische Umsetzung interkultureller Öffnung ist die AWO bundesweit an verschiedenen Modellprojekten aktiv. In diesem Kontext führte der Bundesverband das

Modellprojekt *»Umsetzung und Ausbau interkultureller Öffnung der Suchtberatungsstellen«* durch. Dieses Modellprojekt wurde zwischen 2006–2008 von der AKTION MENSCH gefördert und an vier Projektstandorten in vier verschiedenen Bundesländern umgesetzt. Zielgruppe dieses Projektes waren suchtgefährdete sowie abhängige Migranten/Migrantinnen und deren Angehörige, die Mitarbeitenden der Sucht-, Kinder- und Jugendhilfe und Migrationssozialdienste sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Migranten-Communities in den jeweiligen Projektregionen.

Ein wesentlicher und angestrebter Effekt in diesem Projekt war, Fachkräfte der Sozialen Dienste durch Fortbildungsangebote vor Ort interkulturell zu qualifizieren. So wurden spezielle Angebote für suchtgefährdete und abhängige Migranten und Migrantinnen entwickelt und umgesetzt, Multiplikatoren/Multiplikatorinnen gewonnen und ausgebildet sowie ein interkulturelles Netzwerk aufgebaut. Mit dem Aufbau dieses Netzwerkes konnten wichtige Ziele des Projekts erreicht werden, das nachhaltig zur Weiterentwicklung interkultureller Öffnung ausgebaut und genutzt wurde/wird. Das Projekt wurde konzeptionell in mehreren Sprachen umgesetzt. Dies betraf die Entwicklung und Veröffentlichung von Flyern, Elternbroschüre, Plakaten, Beratungsführern, Durchführung von muttersprachlichen Veranstaltungen u. a. Am Ende des Projektes wurden die Ergebnisse in einer Handreichung für die Praxis zusammengetragen.

FemmesTISCHE in Monheim

Bei den jährlichen statistischen Auswertungen der AWO-Suchtberatung in Monheim fiel der Einrichtung auf, dass die Sprechstunden von vielen Eltern aufgesucht wurden, deren Kinder Cannabis konsumierten. Es handelte sich dabei aber fast ausschließlich um »deutsche« Eltern, nur sehr selten um Eltern mit Migrationshintergrund, obwohl diese nach Kenntnissen der Mitarbeitenden ebenso davon betroffen waren. Aufgrund dieser Erkenntnis erschien es der Einrichtung sinnvoll, im Rahmen der Präventionsarbeit das Angebot für Eltern mit Migrationshinetergund auszubauen. Vor diesem Hintergrund wurde an diesem Projektstandort das Konzept der Schweizer FemmesTISCHE als niederschwellige Angebotsmöglichkeit eingeschätzt, die für Eltern mit Migrationshintergrund geeignet ist.

FemmesTISCHE verstehen sich als unkonventionelles Angebot, das sich vor allem an Frauen als Erziehende richtet, da sie nach wie vor einen Großteil der Erziehungsarbeit leisten. Das Angebot stellt Erfahrungen und Ressourcen von Eltern in den Mittelpunkt und hat im Wesentlichen folgende Ziele:

- Es stellt die Kompetenzen der Eltern in den Vordergrund und stärkt sie.
- Es vermittelt praktische Anregungen für den Erziehungsalltag.
- Es organisiert den Austausch in einem überschaubaren Zeitrahmen und stellt den Raum zur Verfügung, um voneinander zu lernen und neue Informationen zu erhalten.
- Es schafft den Zugang zu Regeldiensten, in dem Mütter bei Bedarf über Beratungs- und Informationsangebote im Stadtteil informiert werden.

FemmesTISCHE bieten auch die Möglichkeit, sich in einem kleinen Kreis mit anderen Eltern und in Ruhe mit Fragen zur Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu befassen.

Im Mittelpunkt stehen Themen zur Erziehung, Prävention, Gesundheit und zum Rollenverständnis von Frauen in der Familie. Die Treffen werden von Moderatorinnen geleitet, die vorher von der Projektmitarbeiterin eine Einführung in ihre Aufgaben erhalten haben. Die Moderatorinnen sind zumeist engagierte Frauen, die selbst mitten im Erziehungsalltag standen. Vier- bis sechsmal im Jahr führt jede Moderatorin FemmesTISCHE durch.

Die positive Resonanz der FemmesTISCH-Gäste und engagierter Moderatorinnen, die das Konzept unterstützen, bestätigen das Vorhaben darin, dass sie auch nach der Projektlaufzeit diesen neuen Weg in der Arbeit mit Eltern weiter fortsetzen und damit vorhandene professionelle Angebote sehr gut ergänzen.

SprachBrücken in Bensheim

In Bensheim wurde im Rahmen des Modellprojektes in verschiedenen Gremien der Bedarf an unterschiedlichen Sprachkenntnissen festgestellt. Daraufhin wurde das Projekt »SprachBrücken« als regionales und barrierefreies Hilfesystem konzipiert. Die finanzielle Förderung erfolgte bis August 2008 über die »Aktion Mensch« und die AWO Bergstraße soziale Dienste gGmbH. Die Weiterführung nach dieser Zeit geschieht durch Spenden und Sprachpatenschaften ortsansässiger Unternehmen.

Das Hauptziel von SprachBrücken ist es, die Gesundheits- und Beratungsdienste für Migranten und Migrantinnen zugänglich zu machen, indem sprachliche Hürden auf beiden Seiten abgebaut werden. Betroffene sollen durch unbürokratische Hilfe ein kostenfreies Angebot für die Gesundheits- und Beratungsdienste bekommen.

Zielgruppen dieses Angebotes sind Einrichtungen wie Jugendamt, Gesundheitsamt, Sozialamt, Beratungsstellen (z. B.: Erziehungsberatung, pro familia, Suchtberatung), Schulen und Schulsozialarbeit, Kindertagesstätten und Betroffene. Dazu gehören Migranten/Migrantinnen, die nur über mangelnde Kenntnisse der verschiedenen Hilfsmöglichkeiten für eine eigenständige Nutzung der Gesundheits- und Beratungsdienste verfügen. Kindertagesstätte und Schulen können als mittelbare Nutzer z. B. die Übersetzung von Informationen für Eltern abrufen oder Elternabende mit Unterstützung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz des SprachBrücken-Teams durchführen.

Die SprachBrücken wurden über die Kontaktaufnahme zu Migrationsdiensten und -verbänden aufgebaut sowie durch gezielte Anwerbung von Key-Persons als Mittler. Die Key-Persons wurden in einer zweitägigen Fortbildung mit dem Anforderungsprofil vertraut gemacht und haben Kenntnisse z. B. zur Struktur von Beratungsdiensten oder den rechtlichen Rahmenbedingungen (Schweigepflicht) erworben. Sprach- und Kulturmittler sind keine reinen Übersetzer, sondern transportieren auch Kenntnisse über unterschiedliche Gesundheitssysteme, Verwaltungswege und Schulsysteme.

Was wurde in den Einrichtungen erreicht?

Bedarfsgerechte Angebote konnten an allen Standorten entwickelt werden und gehören mittlerweile zum festen Bestandteil der Beratungsarbeit der jeweiligen Einrichtungen. Die Umsetzung der interkulturellen Öffnung ist mit Projektende nicht abgeschlossen, sondern wird als ein offener und notwendiger Prozess fortgesetzt.

Die Beteiligung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen mit Migrationshintergrund wurde über den Projektzeitraum fortgesetzt. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit ihnen wurden sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf fachlicher Ebene seitens der Einrichtung als eine große Bereicherung erlebt und genutzt.

Es ist aber festzuhalten, dass mit diesem Projekt vor allem ersichtlich wurde, dass die interkulturelle Öffnung der Einrichtungen nur dann zum Erfolg führt, wenn in ihnen die Bereitschaft zu einer grundsätzlichen Haltungsänderung besteht, wenn das Team in das Projekt eingebunden wird und Parallelstrukturen vermieden werden.

Petra Baumgärtner

13.7.3 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Beratung: Entwicklung kultursensibler Haltungen, Standards und Methoden im Verein Frauen helfen Frauen

Die Leitbildentwicklung und die damit verbundenen Lernprozesse bilden das Kernstück der kulturellen Öffnung im Verein Frauen helfen Frauen e. V.

Der Verein »Frauen helfen Frauen« Bad Kreuznach unterhält seit zwanzig Jahren ein Frauenhaus, seit sieben Jahren eine Fachberatungsstelle und seit vier Jahren eine Interventionsstelle für Frauen, die Gewalt in engen sozialen Beziehungen erlebt haben.

Viele der Klientinnen haben unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit einen sogenannten Migrationshintergrund (jährlich zwischen 50 bis 60 %) aus über zwanzig verschiedenen Nationalitäten.

Aufgrund der eigenen Erfahrungen und der bundesweit relativ einheitlichen Datenlage stellten sich folgende Fragen:

- Welche Haltung braucht es, Frauen und Kindern mit Migrationshintergrund professionell zu begegnen? Entspricht das, was wir denken, was diese Menschen brauchen, auch tatsächlich deren Bedürfnissen? Welche Bedarfe sind daraus abzuleiten?
- Wie können wir, das Frauenhaus, ganz konkret unser bisheriges Tun im Hinblick auf Kultursensibilität überprüfen und verbessern? Wie muss ein Rahmen sein, der für Migrantinnen akzeptabel ist und damit ohne Barrieren bei der Inanspruchnahme des Angebotes ist? Wie können wir Frauen und Kinder intensiver bei ihrer gesellschaftlichen Integration unterstützen und damit deren gesellschaftliche Teilhabe optimal ermöglichen?

2008 wurde ein Leitbild-Entwicklungsprozess gestartet. Anschließend wurde 2009 damit begonnen, kultursensible Standards und Methoden für die konkrete pädagogische Arbeit mit von Gewalt betroffenen Frauen und Kindern zu erarbeiten. An beiden Prozessen beteiligten sich zahlreiche ehemalige Frauenhausbewohnerinnen, sämtliche Mitarbeiterinnen und einschlägig bekannte Referentinnen.

Projektergebnisse des interkulturellen Leitbildes:

»[…] Gewalt gegen Frauen ist ein strukturelles und weltweites Problem. Wir nehmen gemeinsame Erfahrungen im Leben von Frauen weltweit in den Blick, damit legen wir den Fokus unserer Arbeit auf Gemeinsamkeiten, ohne Unterschiede zu leugnen. Integration ist in unserer Arbeit ein leitendes Motiv, unabhängig davon, ob es sich um Migrationserfahrungen, traumatisierende Gewaltwiderfahrnisse oder andere prägende Lebensereignisse handelt. Wir sind neugierig auf die Entdeckung vielfältiger Ressourcen zur Lebensbewältigung, die gewaltbetroffene Frauen und Kinder mitbringen. Vielfalt ist ausdrücklich erwünscht, in jeder Form! Das Zusammentreffen verschiedener Kulturen erleben wir als Bereicherung. Wir akzeptieren kulturell geprägte Hintergründe, kulturell geprägte Lebensformen und schätzen deren Wert als Bewältigungsstrategie. Wir freuen uns auf die Begegnung mit Frauen und Kindern aus aller Welt. […]«

Beispiele für Projektergebnisse von kultursensiblen Standards und Methoden:

Auf der Ebene der Klientinnen:

- In der Beratung werden die Migrationserfahrung und deren Bedeutung für den weiteren Lebensweg thematisiert. Die Frauen sollen Zugang zu den Ressourcen aus der Migrationserfahrung finden.
- Zur Sicherung des Aufenthaltsstatus der von Gewalt betroffenen Frauen ist eine zügige Abklärung notwendig. Die rechtliche Sicherheit ist für die gesamte weitere Unterstützung und die Erarbeitung von Perspektiven unabdingbar.

Auf der Ebene der Beraterinnen:

- Kultursensibilität erfordert von Mitarbeiterinnen eine kontinuierliche Reflexion eigener Bewertungen/Vorurteile/Einstellungen bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund.
- Die Beraterin soll Erfahrungen aufgrund des Migrationshintergrundes, der Ethnie, der Kultur, der Tradition und der Religion unterscheiden können.

Auf der Ebene der Einrichtung:

- Das interkulturelle Leitbild und kultursensible Standards und Methoden werden in die Konzeption aufgenommen und in die jeweiligen Arbeitsbereiche implementiert.
- Die Statistik erfragt differenziert den Migrationshintergrund und die Staatsangehörigkeit auch bezüglich des misshandelnden Partners. Die Ergebnisse werden in den Geschäftsbericht aufgenommen.

- Der jährliche Austausch zwischen Mitarbeiterinnen von Frauen helfen Frauen e. V. und Mitarbeitenden der Ausländerbehörde wird beibehalten.

Weitere wichtige Erkenntnisse:
- Vorhandene Vorstellungen mussten revidiert werden, viele neue Aspekte wurden durch den intensiven Prozess hinzugewonnen.
- Das Leitbild und die Hausordnung sollen in den gängigen Sprachen zur Verfügung stehen.

Anhand dieses Beispiels zeigt sich deutlich, wie zentral und nachhaltig die Entwicklung kultursensibler Standards und Methoden ist, soweit die interkulturelle Öffnung essenzieller Bestandteil des Leitbildes einer Organisation geworden ist.

Karen Lehmann

13.7.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Beratung: Projekt KOM – Koordinationsstelle zur beruflichen Orientierung von Migrantinnen

KOM ist eine Anlauf- und Clearingstelle für Migrantinnen, die einen Einstieg in die Arbeitswelt suchen. Es hat seinen Standort in Ludwigshafen/Rhein und ist eine Einrichtung des Zentrums für Arbeit und Bildung/ZAB Frankenthal. Zentraler Bestandteil der KOM-Koordinationsstelle im Rahmen der kulturellen Öffnung ist die ständige Entwicklung von Beratungs- und Coachingangeboten für Migrantinnen.

»Migration hat viele Gesichter«. Die Gründe, das Herkunftsland zu verlassen, können überlegt, geplant, manchmal spontan und auch lebenserhaltend wie bei einer Flucht sein. Motive sind gerade bei Frauen bestimmt von dem Wunsch, der Familie eine Perspektive zu geben, die Kinder nicht in Kriegsgebieten und auch in großer Armut aufwachsen zu sehen, einen Mann im Ausland zu heiraten oder ihm im Zuge der Familienzusammenführung zu folgen. Deutschland als neue Heimat ist manchmal bewusst, oft aber auch zufällig gewählt.

Die Zielgruppe Migrantinnen ist heterogen und umfasst:
1. Migrantinnen mit Berufserfahrung, vorwiegend aus dem Herkunftsland;
2. Migrantinnen, die nach einer Familienphase wieder in die Arbeitswelt einsteigen möchten;
3. Migrantinnen, die alleinerziehend sind;
4. Migrantinnen ohne Ausbildung, die einen Einstieg in Ausbildung bzw. Qualifizierung suchen.

Besonderheiten der Zielgruppe:
- Traumatisierung durch Krieg und Flucht, Gewalterfahrung;
- Rollenverständnis und Geschlechtsdefinition;

- multiple Problemlagen wie Traumatisierung, Armut und familiäre Probleme;
- Brüche in der Biografie wie Unterbrechungen der Bildungsbiografie aufgrund von Krieg oder der Migration selbst, Familienphase als »Notlösung« aufgrund von Perspektivlosigkeit;
- Nicht mangelnde Sprachkenntnis steht im Vordergrund, sondern Perspektivlosigkeit.

Faktoren, die bei der Beratung zu berücksichtigen sind:
- Deutsch ist die Zweitsprache, Kompetenz der Mehrsprachigkeit;
- Migrationsgründe und -erfahrung;
- kulturelle Herkunft;
- Fachkenntnisse und Kompetenzen, Bildungsabschlüsse (Herkunftsland);
- gesellschaftliche Orientierung und Lebenswelt in Deutschland;
- Alter.

Faktoren, die Perspektivlosigkeit fördern:
- vorenthaltene gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland;
- keine Einbindung in gesellschaftliche Prozesse;
- fehlende Informationen über Systeme wie z. B. Bildungssystem oder die deutsche Arbeitswelt – fehlendes Zugangswissen zu Informationen;
- hohe Ansprüche der Migrantinnen selbst an die eigenen Sprachkenntnisse;
- gesellschaftliche Erwartungen an;
- familiäre Krisen durch Migration;
- Diskriminierungserfahrungen, Rassismus z. B. bei Wohnungssuche, Institutionen.

Hindernisse für eine Einmündung in den Arbeitsmarkt bzw. in Bildung
- Die Bildungsabschlüsse, die im Herkunftsland erworben wurden, werden in der Regel nicht als gleichwertig anerkannt bzw. bewertet. Die Frauen erleben Abwertung oder Nichtanerkennung ihres Berufs- oder Bildungsabschlusses.
- Geringe Wertschätzung vorhandener Kompetenzen, z. B. der Mehrsprachigkeit in afrikanischen Sprachen, vonseiten der Aufnahmegesellschaft.
- Fehlende erwünschte Sprachkenntnisse: Deutsch, aber auch z. B. Englisch.
- Fehlende Förderung von Weiterbildung (wie z. B. Anpassungsqualifizierung, Ausbildungen bzw. Umschulungen) für diese Zielgruppe, vor allem für Migrantinnen, die älter als 26 Jahre sind.
- Fehlende interkulturellen Bildungskonzepte für Weiterbildung und Ausbildung.
- Fokussierung auf formalisierte Zugänge zum Arbeitsmarkt (Bewerbungskriterien, bevorzugt werden deutsche Lebensläufe).
- Diskriminierung aufgrund von Faktoren wie »Führen eines ausländischen Namens«, »Kopftuch«, Hautfarbe usw.
- Armut verhindert Bildung (Life-Long-Learning nur für Begünstigte).
- Benachteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt.

- Kinder, fehlende Betreuungsangebote.
- Isolation, damit verbunden Ängste und Minderwertigkeitsgefühle.

Die hier präsentierten Faktoren und Aspekte kommen als Hintergrund infrage, gezielte Beratung und auch Coachingangebote auszuarbeiten und vorzuhalten. Es ergeben sich daraus die folgenden Grundsätze für Beratung, Coaching und Begleitung von Migrantinnen:

- Vorhandenes interkulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenz der Beraterinnen nutzen. Dies setzt die Vermeidung von Schubladendenken voraus (Muslima ist nicht gleich Muslima), damit verbunden ist ein individueller Beratungsansatz mit Offenheit und Neugierde, Respekt und Geduld.
- Ressourcenorientiert und unterstützend arbeiten, hierzu gehören Wahrnehmung der Stärken, Kompetenzen, Anerkennung der Potenziale jeder einzelnen Frau und das Ansetzen an deren Bedürfnissen.
- Prozessorientiert und prozessbegleitend beraten.
- Unterstützend, stärkend, ganzheitlich und deshalb vernetzend beraten: Berufliche Orientierung geben im Kontext von Familie, Lebenswelt, gesellschaftlichen Bedingungen (Aufenthalt usw.), dazu gehört biografisches Arbeiten.
- Zielorientiert und lösungsorientiert arbeiten: Lösungen gemeinsam mit der Kundin suchen und einleiten, Eigeninitiative fördern, aber nicht alleinlassen, alternative Lösungswege finden.
- Die Beraterin hat anwaltschaftliche Funktion. Dies ist sehr wichtig. Die Beraterin steht also nicht im Dienst eines vorgegebenen Maßnahmeziels wie z. B. einer zeitlich limitierten Phase zur Integration in den Arbeitsmarkt.
- Beratung nach dem Prinzip der offenen Tür, auch nach Abschluss des ursprünglichen Beratungsprozesses.

Es liegt auf der Hand, dass die oben dargelegten Grundsätze der Beratungsangebote eines geeigneten Rahmens bedürfen, um angemessen umgesetzt werden zu können. Der Rahmen muss einen Schutz für die Migrantinnen bieten. Daher werden geschlechtsspezifische Lern- und Beratungsräume vorgehalten. Auch für die Kinderbetreuung ist ein geeigneter Ort mit Personal vorzuhalten. Die Personaldeputate sind so zu gestalten, dass für die Beratung ein größeres Zeitkontingent zur Verfügung steht als bei sonstigen Beratungsangeboten. Dazu gehört auch die Möglichkeit, dass Erstkontakte ohne vorherige Terminabsprachen durchgeführt werden können, d. h., dass Niedrigschwelligkeit mit offener Tür vorherrscht. Freilich ist die Prüfung des Freiwilligkeitsprinzips grundlegend für eine gelingende Beratung.

Die Beraterinnen versuchen, eine gemeinsame Sprache für Fähigkeiten und Kompetenzen der Migrantinnen zu finden. Dieser Prozess verläuft über Biografisches Lernen, das selbst auch im Lernprogramm vorkommt. Beratung und Lernprogramm werden im Verlauf der Beratung personenangemessen kombiniert. Wichtig für die Zielgruppe ist

das Verständnis der Koordinationsstelle als Dienstleisterin und gleichzeitig Lobbyistin der Migrantinnen.

Da sich die KOM-Koordinationsstelle nicht als isolierter Dienstleister betrachtet, arbeitet sie vernetzt mit vielen Partnern/Partnerinnen und Einrichtungen während ihrer prozessorientierten Perspektiventwicklung.

Eine solchermaßen professionalisierte Arbeit kann einen bedeutenden Beitrag zur kulturellen Öffnung der Gesellschaft geben.

13.8 Interkulturelle Öffnung in zivilgesellschaftlichen Settings

Mehr als die Vergangenheit
Interessiert mich die Zukunft,
denn in ihr gedenke ich zu leben.
Albert Einstein

Heinz Knoche, Anna Luise Vey, Tina Weber und Susann Jentzsch

13.8.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements: Das Deutsche Rote Kreuz

Eine zentrale Säule der Arbeit im Deutschen Roten Kreuz ist das Ehrenamt, das sich von den sozialen Diensten über die Wohlfahrtspflege bis zum Katastrophenschutz erstreckt. Im Folgenden sollen nun zwei Beispiele zur interkulturellen Öffnung jeweils im Bereich Soziales genauer vorgestellt werden.

Im Januar 2009 startet in Münster das *Mentorenprogramm »Fit für den Job«*. Mit Hilfe dieses Projektes sollen die beruflichen Chancen von Jugendlichen verbessert werden. So werden sie bei der Suche nach einer Arbeit bzw. einem Ausbildungsplatz unterstützt, bei Bewerbungsschreiben wird ihnen geholfen und Situationen wie Bewerbungsgespräche werden geprobt. Dabei wird ein Jugendlicher von jeweils einer Mentorin oder einem Mentor betreut. Die Mentorinnen und Mentoren haben bereits Berufserfahrung und sind mit der Suche nach einem Arbeitsplatz und den Bewerbungsverfahren vertraut. Dennoch werden auch sie während des Projektes praxisnah begleitet und in Workshops in interkulturellen Themen weitergebildet. Motiviert werden sie hauptsächlich von ihrem eigenen Anspruch, ihre Erfahrungen weiterzugeben und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Einstieg ins Berufsleben und somit auch die Integration in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern.

Um das Projekt erfolgreich umzusetzen, treffen sich die Tandems regelmäßig, suchen nach Jobangeboten, erstellen angemessene Bewerbungsunterlagen oder trainieren soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten. Auch bieten die Mentoren/Mentorinnen mentale Unterstützung bei Rückschlägen und Stagnation. Zudem stehen Jugendliche und Betreuer(innen) in ständigem Kontakt zum Projektteam, das ihnen bei der Lösung von Problemen beiseitesteht. Auf diesem Weg gelang es bereits, für zahlreiche Jugendliche den geeigneten, ihren Fähigkeiten und Wünschen entsprechenden Beruf zu finden und sie erfolgreich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen.

Ein besonders prägnantes und ebenfalls erfolgreiches Beispiel ist die *Gruppe »Birlik« im Projekt »Mobile Organisation Notfallseelsorge und Anschlussdienste«* (MONA) beim Bayerischen Roten Kreuz im Landkreis Kehlheim. MONA existiert seit 1995 und bietet rund um die Uhr Hilfe bei der Bewältigung von Lebenskrisen in den ersten Stunden des Schocks in Form der Notfallseelsorge und Krisenintervention. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter absolvieren eine spezielle Ausbildung für die Notfallseelsorge und können zusätzlich Kurse für den Kriseninterventionsdienst oder zertifizierte Komplettausbildungen machen.

Seit 1996 waren auch muslimische Bürgerinnen und Bürger im Projekt MONA tätig, jedoch meist nur als Vermittler oder Dolmetscher. Seit 2007 gelang eine intensivere Zusammenarbeit. Vier Mitglieder des türkisch-islamischen Vereins Kehlheim konnten für die ehrenamtliche Arbeit bei MONA gewonnen werden. Sie absolvierten die Ausbildungen und bilden seit Frühjahr 2010 das Team »Birlik« (Brücke, Zusammenhalt). Sie möchten nach eigener Aussage innerhalb des Kriseninterventionsdienstes Brücken zwischen Deutschen und Türken, Christentum und Islam bauen. So können sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse türkischstämmigen Menschen helfen, verstehen aber auch den niederbayerischen Dialekt und können mit den alltäglichen Problemen der einheimischen Bevölkerung umgehen. Sie sind in der Lage aufgrund ihrer Ausbildung in Notfällen adäquat zu helfen und dabei auch den kulturellen und religiösen Bedürfnissen der Hilfebedürftigen gerecht zu werden. So konnten sie beispielsweise die Hinterbliebenen eines türkischen Fahrers, der bei einem Unfall auf der Autobahn ums Leben gekommen war, fachgerecht betreuen und ihnen Hilfe leisten. Das Projekt ist auch ein sehr gutes Beispiel dafür, dass sich das DRK nicht nur seine Angebote interkulturell gestaltet, sondern auch Menschen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit bieten kann, sich ehrenamtlich zu engagieren.

Es zeigt sich jedoch, dass viele der bereits laufenden Projekte vor allem im sozialen Bereich der Arbeit des DRK entwickelt und umgesetzt werden. Man kann darüber nachdenken, wie sehr erfolgreiche Projekte vielleicht auch ein Ansatzpunkt sein könnten, die interkulturelle Öffnung im Deutschen Roten Kreuz weiter auszudehnen und im größeren Rahmen zu gestalten. Somit könnten mehr Menschen erreicht werden und das DRK würde an Interkulturalität gewinnen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob man nicht bei einigen Projekten auch staatliche Institutionen stärker mit einbeziehen sollte. So könnte man im Rahmen des Münsteraner Mentorenprogramms über eine engere Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit nachdenken, um den Jugendlichen den Berufseinstieg noch mehr zu erleichtern. Wichtig wäre es jetzt auch, das Ehrenamt im Bevölkerungsschutz für interkulturelle Themen zu öffnen. Der Bevölkerungsschutz ist ein sehr sensibles Terrain. So kann die Rücksichtnahme auf kulturelle Gewohnheiten der Hilfebedürftigen auch eine gewisse Sicherheit bieten, wodurch sich Extremsituationen besser bewältigen lassen.

Im Kleinen gelingt dies sicherlich schon sehr gut in der Birlik-Gruppe. Hier zeigt sich auch, dass es ein Weg sein kann, die Helfer erst einmal als Vermittler einzusetzen und sie in kulturspezifischen Gruppen zusammenarbeiten zu lassen. Dass man also die interkulturelle Öffnung nicht sofort auf allen Stufen und in allen Bereichen der DRK-Arbeit umsetzt, sondern eher in kleinen Schritten bzw. Zwischenstufen die IKÖ im gesamten Verband för-

dert. Das Projekt Birlik zeigt deutlich, dass es wichtig ist, den Aspekt der Religion im Verband stärker zu thematisieren. Auch wenn die Rotkreuzbewegung allen Menschen offen steht und laut ihrer Grundsätze keine Unterschiede bei Herkunft und Religion duldet, so ist die Kultur in Deutschland doch sehr christlich geprägt. Viele kulturelle Gewohnheiten, die ihren Ursprung im Christentum haben, sind für uns heute selbstverständlich. In anderen Religionen werden aber gewisse Rituale anders gehandhabt, weshalb ein offener Dialog und eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen durchaus sinnvoll sein können.

Eine große zentrale Aufgabe für das Deutsche Rote Kreuz wird es jedoch in der Zukunft sein, mehr Menschen aus allen Bevölkerungsteilen für das Ehrenamt zu gewinnen. Dafür ist die interkulturelle Öffnung im Verband unabdingbar. Es ist wichtig, auf allen Seiten Offenheit zu schaffen und Anreize zu gestalten, um ehrenamtliches Engagement dauerhaft attraktiv zu machen.

Meike Kurtz, Stefan Friemel und Bernd Loch

13.8.2 Beispiel für interkulturelle Öffnung im bürgerschaftlichen Engagement: Der Prozess der interkulturellen Öffnung in den Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz

Der Verband: Die Jugendfeuerwehr

Die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz besteht bereits seit 1971 und ist anerkannter Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe. Sie ist die Gemeinschaft der Jugend innerhalb des Landesfeuerwehrverbandes Rheinland-Pfalz, also der Dachorganisation der Feuerwehren in Rheinland-Pfalz. In Rheinland-Pfalz existieren aktuell mehr als 1.100 Jugendfeuerwehren mit knapp 12.500 Mitgliedern, die sich auf Stadt-/Kreis- sowie Landesebene zusammengeschlossen haben (Jahresbericht der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz, 2012).

Das Eintrittsalter in die Jugendfeuerwehr richtet sich nach den gesetzlichen Bestimmungen der Feuerwehrgesetze in Rheinland-Pfalz. Daher liegt das Eintrittsalter bei 10 Jahren und das Alter zur Übernahme in die aktive Wehr bei 16 Jahren oder in Ausnahmefällen bei einigen örtlichen Feuerwehren bei 18 Jahren. Die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz wird durch den Landesjugendfeuerwehrwart, der die Interessen der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz nach innen und außen vertritt, ehrenamtlich geleitet. Die Geschäfte werden hauptamtlich in der Geschäftsstelle der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz in Koblenz durch den Bildungsreferenten und sein Team geführt. Weitere Organe der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz sind die Landesjugendfeuerwehrversammlung und der Ausschuss der Kreis- und Stadtjugendfeuerwehrwartinnen und -warte.

Ergänzend zu diesen Gremien wurde 2007 das Jugendforum gegründet. Hier versammeln sich gewählte jugendliche Vertreterinnen und Vertreter der Jugendfeuerwehren in

Rheinland-Pfalz, um diese aus der Perspektive der Jugendlichen mitzugestalten und somit dem Anspruch der gleichberechtigten Partizipation nachzukommen.

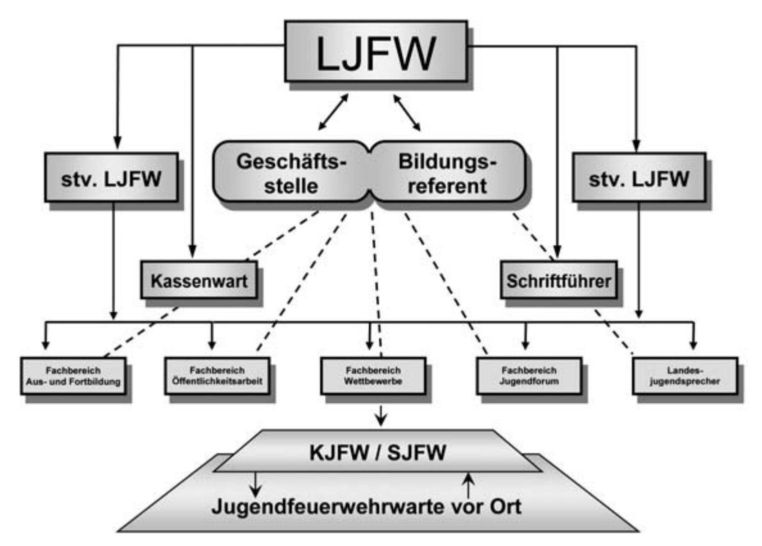


Abbildung 1: Organigramm Landesjugendfeuerwehr

Die Bedeutung des Jugendforums für die Landesjugendleitung spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass es als eigener Fachbereich im Leitungsgremium organisiert und mit einer Landesjugendsprecherin oder einem Landesjugendsprecher dort mit Sitz und Stimme vertreten ist. Neben diesem Fachbereich existieren außerdem die Fachbereiche: Aus- und Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Wettbewerbe. Diese werden durch jeweils eine Fachbereichsleiterin oder einen Fachbereichsleiter ehrenamtlich geleitet (s. Abbildung 1).

Mit der »Brandaktuell« besitzt die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz zudem eine eigene Zeitschrift, die neben verbandsinternen Mitteilungen auch aktuelle Jugendthemen und Feuerwehr-Fachthemen beinhaltet. Sie erscheint dreimal im Jahr und hat derzeit eine Auflage von 1.800 Exemplaren.

Die Aufgaben

Eine Aufgabe der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz ist das Heranführen der Jugendlichen an die Aufgaben der Feuerwehrfrau und des Feuerwehrmannes durch Schulung und Ausbildung im feuerwehrtechnischen Bereich unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Einzelnen. Jugendfeuerwehren leisten einen wesentlichen Beitrag zur Nachwuchsgewinnung und tragen damit zum Erhalt unseres freiwilligen Feuerwehrwesens bei.

Einen ebenso großen Teil wie die feuerwehrtechnische Ausbildung nimmt die Jugendarbeit innerhalb der Jugendfeuerwehr ein. Diese zeichnet sich durch die unverzichtbaren Elemente Freiheit, Flexibilität, Selbstständigkeit, Freiwilligkeit, Handlungsfreudigkeit und Vielseitigkeit aus. Dadurch wird das Ziel angestrebt, junge Menschen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftli-

cher Mitverantwortung wie auch sozialem Engagement anzuregen {§ 1 Abs. 3 (1) KJHG}. Diesen Zielen wird gerade die Jugendarbeit in der Feuerwehr gerecht, da sie es vermag, Kinder und Jugendliche aufgrund der vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten wie Spiel, Sport, Ausflüge, Gruppenabende, Zeltlager und vielem mehr auch für eine längerfristige Mitgliedschaft zu gewinnen und für ein späteres gesellschaftliches Engagement zu motivieren. Ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen lassen sich für die Jugendfeuerwehrarbeit u. a. folgende Erziehungsziele nennen (Bildungsprogramm der Deutschen Jugendfeuerwehr, Jugendordnung der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz):

- Erziehung zu demokratischem Bewusstsein und Beteiligung an demokratischen Prozessen;
- Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichberechtigung;
- Einüben von Mitverantwortung und solidarischem Handeln;
- Förderung der Persönlichkeit durch Einüben von Kritikfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Fairness und Verantwortungsbewusstsein;
- Prägung des Umweltbewusstseins;
- Leistung eines Beitrags zum gegenseitigen Verständnis der Völker aller Gesellschaftsordnungen und Kulturen.

Eine derart gestaltete Jugendarbeit befähigt Heranwachsende, Probleme zu erkennen, gestellte Aufgaben zu bewältigen und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Fähigkeiten also, die gleichermaßen den Feuerwehren als auch der Gesellschaft zugutekommen.

Interkulturelle Öffnung in der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz

Seit 2011 widmet sich die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz aktiv dem Prozess der interkulturellen Öffnung. Dieser wird durch diverse Projekte stetig vorangetrieben und unterstützt. Bereits seit 2009 wird das Projekt »Jugendfeuerwehr (Rheinland-Pfalz) – strukturfit für Demokratie« (http://jf-rp.de/wordpress/?page_id=356) durchgeführt. Es beschäftigt sich inhaltlich zum einen mit den Themen Ausgrenzung, Gewalt, Homophobie, Sexismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und zum anderen mit den Themen Demokratie und Partizipation.

Im April 2011 ist zudem das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!« (http://vielfalt.jf-rp.de) gestartet. Dieses Projekt fokussiert das Thema Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte in die Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz.

Erstmalig wurde im Jahr 2012 das Projekt »Klappe und Action«, das durch das Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz gefördert wurde, durchgeführt. Dieses ist ein Videoprojekt zum Thema »Integration in der Jugendfeuerwehr«. Die Jugendlichen setzen sich mit den Themen Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung auseinander und zeigen mittels des Mediums Video ihre Erfahrungen mit Integration und Vielfalt in der Jugendfeuerwehr.

Ein weiteres geplantes Projekt, welches in Kooperation zwischen der Jugendfeuerwehr und dem Landesfeuerwehrverband Rheinland-Pfalz durchgeführt werden soll, nimmt den

Themenkomplex Brandschutzerziehung und vorbeugender Brandschutz in den Blick. Dieser soll unter Berücksichtigung interkultureller Bedarfe zielgruppengerecht aufgearbeitet und konzeptioniert werden.

Die Autorin und die Autoren schließen sich der im Rahmen dieser Sammlung gängigen Definition des Begriffes Interkulturelle Öffnung an, aber wie gestaltet sich diese konkret für die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz?

Die Wertschätzung von Vielfalt gehört zu den Grundhaltungen innerhalb der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz. Daher bedeutet interkulturelle Öffnung hier vor allem, diese Haltung sowohl nach innen wie auch nach außen zu tragen. Dadurch soll eine dauerhafte Präsenz der Thematik und die damit verbundene Auseinandersetzung angestrebt werden.

Motivation und Ausgangslage

Die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz arbeitete im Modellprojekt der Deutschen Jugendfeuerwehr »Jugendfeuerwehr strukturfit für Demokratie« mit. Das Projekt ist nun in den Regelbetrieb übergegangen und wird in Rheinland-Pfalz unter dem Projektnamen »Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz – strukturfit für Demokratie« weitergeführt. Die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz möchte damit signalisieren, dass sich ihre Angebote an alle Menschen, egal welcher Herkunft, richten. Im Rahmen des Modellprojekts wurde ein Leitbild erarbeitet, in dem u. a. formuliert wird: »Unsere Erfahrungen mit gelebter Demokratie und die Orientierung am Hilfebedürftigen verbieten das Einbringen einer menschenverachtenden Ideologie, welche die Gleichberechtigung aller Menschen leugnet und Feindseligkeit gegenüber bestimmten Menschengruppen fördert. Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und andere ausgrenzende Einstellungen und Verhaltensweisen haben daher in der Jugendfeuerwehr keinen Platz!« (Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz, 2011)

Auf Basis dieses Leitbildes wurde beschlossen, dass Strukturen geschaffen werden sollen, die die Integration von Migrantinnen und Migranten erleichtern. Allerdings hatten die bisherigen Projekte der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz zwar Berührungspunkte mit dem Themenkomplex Integration, aber kein Projekt hat sich diesem Thema ausschließlich gewidmet. Im Rahmen der Arbeit im Modellprojekt konnten jedoch erste Netzwerke geknüpft und Erfahrungen gesammelt werden. Auf Basis der Erkenntnisse aus dem Modellprojekt hat die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz beschlossen, den Prozess der interkulturellen Öffnung aktiv anzugehen. Ein weiterer Beweggrund, der sich ergab, ist der, dass die Mitgliederstruktur nicht das Bild der Gesellschaft in Bezug auf Menschen mit Migrationsgeschichte widerspiegelt. So wurde die Idee für das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!« geboren. Dieses soll im Folgenden vorgestellt werden.

Das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!«

Ziel des Projektes »Vielfalt gestaltet Zukunft!« ist es, die Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte in die Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz zu verbessern und zu erleichtern. Gefördert wird das Projekt durch die Aktion Mensch und steht unter der Schirmherrschaft von Frau Prof. Dr. Maria Böhmer, Staatsministerin bei der Bundeskanz-

lerin und die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Das Projekt ist im April 2011 gestartet und hat eine Gesamtlaufzeit von drei Jahren.

Im Rahmen des Projektes beginnt die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz aktiv den Prozess der interkulturellen Öffnung. Für die Institution Jugendfeuerwehr bedeutet dies eine interkulturelle und möglichst barrierefreie Ausrichtung, um so in Zukunft den Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in den Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz zu erhöhen. Die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz versteht interkulturelle Öffnung als einen Prozess, der sich über viele Jahre entwickeln wird. Somit ist das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!« nur ein kleines Mosaikstück – gewissermaßen der Anfang – eines großen Ganzen.

Das Konzept für das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!«

Das Projekt wurde von Meike Kurtz, hauptamtliche Mitarbeiterin der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz, konzeptioniert. Die Projektleitung hat der Landesjugendfeuerwehrwart übernommen. Von der Geschäftsstelle aus wird das Projekt von Frau Kurtz koordiniert und durchgeführt. Zu Beginn wurde sie dabei von einem freien Mitarbeiter, Herrn Dipl.-Päd. Stefan Friemel, unterstützt. Seit Oktober 2012 wird das Projekt ohne einen weiteren Mitarbeiter fortgeführt und von dem Bildungsreferenten der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz, Herrn Dipl.-Päd. Bernd Loch, unterstützt.

Zielgruppen

Das Projekt richtet sich an Migrantinnen und Migranten sowie die Mitglieder der Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz.

Aufbau und Ziele

Zu Beginn des Projektes sollte zunächst mittels eines Fragebogens die Anzahl der Migrantinnen und Migranten in den Jugendfeuerwehren ermittelt werden. Parallel dazu wurde die Arbeit in den anderen Projektbereichen aufgenommen, deren Ziele im Folgenden dargestellt werden:

Das Projekt verfolgt drei Grobziele:

1. Strukturen schaffen, die die Integration in die Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz erleichtern;
2. Sensibilisierung und Aufklärung zum Thema interkulturelle Öffnung in der (Jugend-) Feuerwehrarbeit;
3. Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen für Jugendwartinnen und Jugendwarte, also die Betreuerinnen und Betreuer der Jugendfeuerwehren, und Bildungsveranstaltungen für Kinder und Jugendliche.

Strukturen schaffen

Zu diesen Strukturen gehört es, einerseits einen Projektbeirat zu gründen, dessen Mitglieder u. a. Expertinnen und Experten zum Thema Migration und Integration sind, des

Weiteren ein Netzwerk aufzubauen, das fachlichen Austausch ermöglicht und den Jugendfeuerwehren vor Ort Hilfestellung anbieten kann. Darüber hinaus war es Ziel, einen Blog mit integriertem Wiki zu erstellen, welches als Informationsplattform und für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden und zudem die Basis für die Nachhaltigkeit des Projekts schaffen soll. Das integrierte Wiki soll ein Nachschlagewerk für die Ehrenamtlichen vor Ort sein und verschiedene Dokumente zum Herunterladen bereitstellen.

Es wurden Arbeitsgruppen gegründet; in diesen sind sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, welche Mitglieder der Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz sind, vertreten. Diese Gruppen begleiten das Projekt und werden von der Koordinatorin unterstützt. Es wird angestrebt, dass die Mitglieder der Arbeitsgruppen selbstständig arbeiten können und ihnen bei Bedarf jemand mit fachlicher Unterstützung zur Seite steht.

Sensibilisierung und Aufklärung

Es wurden Flyer in verschiedenen Sprachen erstellt, welche die Aktivitäten in der Jugendfeuerwehr darstellen. Diese Flyer sollen sowohl für Eltern als auch für Kinder und Jugendliche konzipiert sein. Es ist beabsichtigt, stetige Präsenz auf interkulturellen Veranstaltungen zu zeigen und mit Migrantenvereinen in Kontakt zu treten, Kooperationen zu knüpfen und gemeinsame Veranstaltungen zu organisieren.

Weiterbildungen

Die ehrenamtlichen Mitglieder haben die Möglichkeit, Bildungsveranstaltungen rund um das Thema Integration zu besuchen. Dazu wurden Schulungskonzepte und eine Methodensammlung entwickelt. Die Materialien können auch nach Projektende weitergenutzt werden.

Die weiteren Unter-Ziele im Rahmen der Umsetzung der Grobziele lassen sich wie folgt beschreiben:

- Heranwachsende Migrantinnen und Migranten sollen für das Ehrenamt sowie für das soziale Engagement begeistert werden, um infolgedessen
  - ihre aktive Teilhabe an Gesellschaft und deren Prozessen zu ermöglichen,
  - Vorurteile sowohl aufseiten der Migrantinnen und Migranten als auch
  - aufseiten der Feuerwehrangehörigen abzubauen und
  - gegenseitigen Respekt sowie Toleranz für alle Kulturen zu fördern.
- Zudem sollen demokratische Grundsätze vermittelt und erlebbar gemacht werden.

Am Ende des Projektes stehen ein ausführlicher Evaluationsbericht und eine Abschlussdokumentation.

Stand der Dinge, Potenziale und Stolpersteine

Nach ersten Anlaufschwierigkeiten entschied sich die Projektleitung dazu, die Jugendwartinnen, Jugendwarte und Jugendlichen bei jeder Gelegenheit direkt persönlich über das Projekt und aktuelle Angebote zu informieren. Aktuell sind der Verbreitungsgrad des Projektes und das Wissen über diverse Möglichkeiten der Bildungsangebote gestiegen, sodass bereits Bildungsveranstaltungen durchgeführt wurden und weitere gebucht sind. Es zeigt sich, dass das Thema Interkulturelle Öffnung bei den Jugendfeuerwehren Anklang findet und eine Auseinandersetzung mit diesem durchaus gewünscht ist.

In den letzten Monaten konnten bereits die folgenden Meilensteine erreicht werden:

Jährlich wird die allgemeine Statistik zu den Mitgliederzahlen und Verteilungen von Alter, Geschlecht usw. der Jugendfeuerwehren durchgeführt. In dieser wird allerdings nach ausländischen Mitgliedern gefragt. Dies führt zu Begriffsunklarheiten, sodass hier zwar alle Jugendfeuerwehren aus Rheinland-Pfalz eine Rückmeldung geben, diese aber aufgrund der Frage nach ausländischen Mitgliedern und nicht nach Menschen mit Migrationsgeschichte für das Projekt nicht verwertbar ist. Daher wurde zu Beginn des Projektes eine konkretere Befragung, welche Klarheit über den Anteil der Migrantinnen und Migranten in den Jugendfeuerwehren bringen sollte, durchgeführt. Allerdings war der Rücklauf der Umfragebögen so gering, dass keine statistisch valide Aussage getroffen werden kann.

Im August 2011 wurde der Projektbeirat gegründet. Dieser setzt sich zusammen aus Fachleuten unterschiedlicher Institutionen auf Landes- und Bundesebene, die sich mit dem Thema Integration auseinandersetzen. Aus der Vernetzung dieser Menschen hat sich die Gründung einer Gruppe ergeben, welche die Projektleitung sowohl fachkompetent beraten kann als auch unterschiedliche Perspektiven auf unsere Projektziele eröffnet. Die Zusammenarbeit mit diesen Fachleuten hat sich zudem als sehr fruchtbar bei der »Vermittlung« von Migrantinnen und Migranten erwiesen. Dies hat sich beispielsweise für die Übersetzung der Flyer als sehr förderlich erwiesen. Des Weiteren konnten die Projektbeiratsmitglieder aufgrund ihrer Erfahrungen bei der Arbeit mit und für Migrantinnen und Migranten bei der zielgruppengerechten Erstellung von Informationsmaterialien für diese Personengruppe und von Schulungskonzepten die (Jugend-)Feuerwehrangehörigen sehr unterstützen.

Eine projektbegleitende Website (Blog) wurde entwickelt und ist unter http://vielfalt.jf-rp.de zu finden. Auf dem Blog werden Aktionen aus dem Projekt dokumentiert. Außerdem dient er als Plattform zur Bündelung von Dokumenten zu Hintergrundwissen und Methoden. Dies geschieht im Rahmen eines Wikis. Geplant ist hier mittelfristig die Möglichkeit, später eigene Inhalte aus der Basis der Jugendfeuerwehren beitragen zu lassen, um so eine möglichst praxisnahe und an der Lebenswelt der Zielgruppe orientierte Sammlung zu erhalten. Die Konzeptionierung des Blogs, die Umsetzung und die Pflege laufen in den geplanten Bahnen ab. Anders sieht es allerdings bei der Umsetzung des Wikis aus. Hier sind die Projektmitarbeitenden mit verschiedenen Problemen konfrontiert. Zum einen fehlt es an geeigneten Inhalten. Geplant war, dass hier ein Nachschlagewerk für die Jugendwartinnen und Jugendwarte entsteht, jedoch ist es derzeit nicht möglich, eine Auswahl an Inhalten zu treffen, die für diesen Zweck passen.

Des Weiteren haben sich bereits zwei Arbeitsgruppen formiert. Eine besteht aus dem Jugendforum Rhein-Hunsrück. Die andere setzt sich aus Mitgliedern des Landesjugendforums Rheinland-Pfalz zusammen. Die Arbeit der Gruppen wird auch auf dem Blog dokumentiert. Es konnte bereits ein Fotowettbewerb zum Thema »Vielfalt gestaltet Jugendfeuerwehr!«, der durch die Mitglieder des Landesjugendforums angestoßen wurde, durchgeführt werden. Im Herbst 2012 fand zudem ein Videoprojekt zu dem Thema »Vielfalt in der Jugendfeuerwehr« statt. Die Arbeit der Gruppen findet wie geplant in selbstständiger Form statt und die Projektkoordinatorin unterstützt diese nur bei Bedarf.

Bewährt haben sich das Knüpfen und der stetige Ausbau von Netzwerken mit Akteurinnen und Akteuren aus allen Ebenen und Bereichen mit dem Fokus auf Integrationsarbeit. Im Fall von »Vielfalt gestaltet Zukunft!« haben sich die verschiedenen Kooperationen, die über das Netzwerk zustande gekommen sind, als sehr fruchtbar erwiesen. So z. B. die Zusammenarbeit mit dem Türkisch Islamischen Kulturverein der Moscheegemeinde Mühlhofen in Bendorf. Nähere Infos hierzu sind im anschließenden Praxisbeispiel (13.8.3) dokumentiert. Eine weitere sehr ertragreiche Kooperation ist mit dem Jugendmigrationsdienst des Caritasverbandes Koblenz e. V. entstanden. Zum einen hat dieser bei der Vermittlung von Übersetzerinnen und Übersetzern für die Informationsmaterialien sehr gute Unterstützung geleistet und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, einen Part in den Jugendintegrationskursen in Koblenz zu gestalten.

Ebenfalls große Unterstützung bei der Erstellung der Informationsmaterialien haben die Jugendfeuerwehren des Kreises Altenkirchen geleistet. Diese haben bereits eigenständig diverse Plakate und einen Flyer kreiert und diese Printmedien in verschiedenen Sprachen publiziert. Der sehr gelungene Flyer wurde für die Arbeit im Projekt zur Verfügung gestellt.

Nachdem die Grundstrukturen geschaffen sind und kontinuierlich ausgebaut werden, werden die zwei anderen Teilbereiche verstärkt in Angriff genommen. So konnte eine Methodensammlung zur interkulturellen Öffnung für die Arbeit in der Jugendfeuerwehr veröffentlicht werden. Begleitend zu der Methodensammlung werden Workshops zum Arbeiten mit diesem Material angeboten. Ziel der Methodensammlung ist es, einen Methodenpool bereitzustellen, mit dessen Hilfe die Jugendfeuerwehren vor Ort selbstständig Methoden zu dem Themenkomplex Integration einsetzen können.

Die besondere Herausforderung bestand hierbei in der adäquaten Auswahl und Aufbereitung der Methoden. Zum einen mussten unterschiedliche Kompetenzen und Kenntnisstände bei den Jugendwartinnen und Jugendwarten bei der Auswahl von Methoden bedacht werden. Zum anderen musste aus der Vielfalt von Methoden ein Pool herausgearbeitet werden, der zur Arbeit in der Jugendfeuerwehr passt. Die angebotenen Bildungsveranstaltungen rund um das Thema »Integration« sowie der Workshop zur Methodensammlung sind von den Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz bei der Geschäftsstelle frei abrufbar. Die Jugendwartinnen und Jugendwarte können hier Veranstaltungen mit verschiedenen pädagogischen Zielsetzungen buchen.

Mit Blick in die Zukunft steht der Bereich Öffentlichkeitsarbeit im Fokus. In der bisherigen Projektlaufzeit konnte die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz im Rahmen des Projek-

tes vermehrt auf Veranstaltungen von Migrantenorganisationen präsent sein. Es hat sich gezeigt, dass eine Präsenz auf lokalen Veranstaltungen als sehr positiv wahrgenommen wird. Ein Beispiel hierzu findet sich in dem anschließenden Praxisbeispiel.

Des Weiteren wurde im letzten Jahr eine enge Zusammenarbeit mit den Integrationsprojekten des Deutschen Feuerwehrverbandes und der Deutschen Jugendfeuerwehr entwickelt. Diese Kooperation soll stetig ausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang sei auf die entstandene Handreichung »Einsatz braucht Vielfalt – Vielfalt braucht Einsatz« des Deutschen Feuerwehrverbandes verwiesen, welche unter Mitarbeit der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz entstanden ist.

Zudem ist die Projektkoordinatorin Mitglied im Fachausschuss »Integration« der Deutschen Jugendfeuerwehr.

Zwischenfazit

Da das Projekt aktuell noch nicht abgeschlossen ist, können wir an dieser Stelle lediglich ein Zwischenfazit ziehen. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten, das Projekt an die Basis zu bringen, haben wir bereits jetzt unsere Projektziele erreichen können.

Im Folgenden werden wir die erreichten Ziele genauer beschreiben.

1. Strukturen schaffen, die die Integration in die Jugendfeuerwehren in Rheinland-Pfalz erleichtern

Wie bereits erwähnt, konnten wir einen sehr ertragreichen Projektbeirat gründen und ein »feinmaschiges« Netzwerk aufbauen. Zudem bietet der projektbegleitende Blog eine bunte Mischung an Veranstaltungshinweisen, Informationsmaterialien, Methoden und Medien zur interkulturellen Jugendarbeit und Öffentlichkeitsarbeit sowie Informationen über Ansprechpartner vor Ort und die diversen Bildungsveranstaltungen.

Die Arbeitsgruppen haben ihre ersten Ideen umgesetzt und arbeiten bereits an der Umsetzung neuer Ideen.

2. Sensibilisierung und Aufklärung zum Thema interkulturelle Öffnung in der (Jugend-)Feuerwehrarbeit

Es gibt zwei verschiedene Flyer für die interkulturelle Öffentlichkeitsarbeit. Ein Flyer beschreibt die Inhalte von Jugendfeuerwehrarbeit allgemein und der zweite Flyer wird für jede Stadt und jeden Kreis individuell erstellt. Alle Flyer können in diversen Sprachen bestellt werden.

Nachdem wir die ersten Veranstaltungen in Kooperation mit Migrantenvereinen durchgeführt haben, steigt die Nachfrage ungebremst weiter. Die Kooperationen mit einigen Vereinen gehören schon jetzt fest zur Arbeit der Jugendfeuerwehr, und es werden jährlich mehrere gemeinsame Veranstaltungen durchgeführt.

3. Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen für Jugendwartinnen und Jugendwarte, also die Betreuerinnen und Betreuer der Jugendfeuerwehren, und Bildungsveranstaltungen für Kinder und Jugendliche

Die Jugendwartinnen und Jugendwarte können zwischen verschiedenen Bildungsveranstaltungen wählen. Zum einen bieten wir Seminare für die Betreuerinnen und Betreuer der Jugendfeuerwehren an und zum anderen Workshops, welche speziell für die Zielgruppe der Jugendlichen konzipiert sind. Allgemein besteht die Möglichkeit, zwischen Tagesveranstaltungen und Seminarreihen oder mehrtägigen Workshops zu wählen.

Die Methodensammlung zur interkulturellen Öffnung für die Arbeit in der Jugendfeuerwehr wurde an alle Jugendwartinnen und Jugendwarte ausgehändigt. Begleitend zu der Methodensammlung wird ein Workshop angeboten, welcher den Betreuerinnen und Betreuern der Jugendfeuerwehren den Umgang mit dieser Sammlung und weiteres Hintergrundwissen vermittelt.

Mit der Idee und Durchführung des Projektes »Vielfalt gestaltet Zukunft!« hat die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz für sich als Jugendverband einen zukunftsweisenden Schritt gemacht. Wie bereits eingangs erwähnt, versteht die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz interkulturelle Öffnung als einen Prozess, der sich über viele Jahre entwickeln wird. Das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft!« ist also ein kleines Mosaikstück – gewissermaßen der Anfang – eines großen Ganzen. Der Anfang ist gemacht; wir konnten im Rahmen des Projektes Strukturen und Rahmenbedingungen schaffen, welche den Grundstein und somit eine solide Basis für die weitere interkulturelle Öffnung der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz gelegt haben.

Für weitere Informationen stehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Geschäftsstelle gerne zu Verfügung. Außerdem freuen sie sich über einen Besuch auf der Webseite http://vielfalt.jf-rp.de.

Literatur

Deutsche Jugendfeuerwehr (2010). Demokratie steckt an. Berlin: BAR-M.de, Kommunikationsdesign.

Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz (2011). Leitbild. http://jf-rp.de/wordpress/wp-content/uploads/Leitbild_allgemein.pdf (31.7.2012).

Meike Kurtz, Stefan Friemel und Bernd Loch

13.8.3 Beispiel für interkulturelle Öffnung im bürgerschaftlichen Engagement: Ein Projekt der Jugendfeuerwehr in Rheinland-Pfalz und des Türkisch Islamischen Kulturvereins der Moscheegemeinde Mühlhofen in Bendorf

»Vielfalt gestaltet Zukunft!« war Akteur beim Fest der Kulturen des Türkisch Islamischen Kulturvereins der Moscheegemeinde Mühlhofen in Bendorf: Im Sommer 2012 wurde zum zweiten Mal das Fest der Kulturen des Türkisch Islamischen Kulturvereins der Moscheegemeinde Mühlhofen in Bendorf durchgeführt. Zentraler Programmpunkt des Festes ist das ballance-Straßenfußball-Turnier (siehe dazu auch den Beitrag von Abou-Taam, 14.4.3). Hier treten gemischte Mannschaften unter vorher festgelegten Rahmenbedingungen im Fußball gegeneinander an, um sich in einem fairen Wettstreit miteinander zu messen (http://ballance2006-rlp.de/?c=41).

Des Weiteren nutzten die Veranstaltenden den gegebenen Rahmen um den Jugendtreff »Mosaik« einzuweihen. Dieser ist direkt an die Räumlichkeiten der Moschee angeschlossen und wurde von den Verantwortlichen gemeinsam mit den lokalen Jugendpflegerinnen und -pflegern sowie Vertreterinnen und Vertretern der rheinland-pfälzischen Politik aufgebaut. Neben diesen zentralen Programmpunkten gab es weitere Angebote örtlicher Gruppen und Behörden in Form von Ständen und Aufführungen auf dem Moscheegelände.

Einer dieser Stände wurde von den Mitarbeitenden des Projektes »Vielfalt gestaltet Zukunft!« betreut. Sie haben den Besucherinnen und Besuchern einen Einblick in die Arbeit der Jugendfeuerwehr gegeben. So konnten sich die Interessierten in einer Jugendfeuerwehr-Uniform ablichten lassen, die Funktionsweise von Rauchmeldern im Rauchhaus testen und sich kleinen Alltagsexperimenten mit Wasser und Farben widmen. Des Weiteren wurden verschiedene Spielmöglichkeiten für Gruppen angeboten.

Ziel des Angebotes war es, Präsenz in der Öffentlichkeit zu zeigen und die Arbeit der Feuerwehr, speziell der Jugendfeuerwehr, vorzustellen. Diese Zielsetzung ergab sich einerseits aus den Projektzielen im Allgemeinen und andererseits aus der Tatsache, dass durch persönliche Gespräche mit Mitgliedern dieser Gemeinde festgestellt wurde, dass das hier verbreitete Bild von Feuerwehr sehr stark durch stereotypes Denken geprägt ist. Die Existenz der Jugendfeuerwehr als Jugendorganisation mit pädagogischen Zielsetzungen und Angeboten zur Freizeitgestaltung war z. B. unter den Jugendlichen gar nicht bekannt.

Die Begründung hierfür lag bei einer der Gesprächspartnerinnen darin, dass ihre Eltern die deutschen Informationsmaterialien zur Jugendfeuerwehr aufgrund von Sprachbarrieren nicht lesen konnten und daher dieses Angebot nicht wahrgenommen werden konnte. Eine andere mögliche Begründung besteht in den seltenen Berührungspunkten zwischen den Gruppen.

Der Ansatz, der bei der gesamten Veranstaltung und somit auch beim Stand des Projektes verfolgt wurde, war der, auf die gemeinsamen Interessen der Besucherinnen und

Besucher zu schauen, um so Gemeinsamkeiten hervorzuheben, die alle Beteiligten ungeachtet ihres kulturellen Kontextes haben. Dementsprechend war es den Projektmitarbeitenden ein Anliegen, besonderes Augenmerk auf den Spaß zu legen. Dadurch konnte das gemeinsame positive Erleben auf dem Fest mit der Präsenz der Jugendfeuerwehr verknüpft werden. Es wurde angestrebt, das antizipierte stereotype Bild der Feuerwehr aufzuweichen und auszudifferenzieren.

In diesem Vorgehen bestand auch gleichzeitig die größte Herausforderung für die Projektmitarbeitenden. Es galt den Mittelweg zwischen Präsentation der Feuerwehr und reinem Unterhaltungsprogramm zu gehen.

Dies wurde erreicht durch die o. g. spielerischen Elemente, die in den Vordergrund gestellt wurden, und durch ein ausführliches mehrsprachiges Informationsangebot zu den Jugendfeuerwehren wie auch den Freiwilligen Feuerwehren, dass durchgehend von mindestens einer Person aus dem Team der Projektmitarbeitenden betreut wurde. Gleichzeitig wurden die spielerischen Elemente mit der Feuerwehr und deren Arbeit verknüpft.

Ein weiterer Vorteil war die Verknüpfung der Institution Jugendfeuerwehr mit zwei Personen, einer direkten Ansprechpartnerin und einem direkten Ansprechpartner. Auch auf diesem Wege können evtl. Hürden abgebaut werden, da die Jugendfeuerwehr ein Gesicht erhält. Dies zeigte sich z. B. darin, dass die Anwesenden, die bereits im Vorjahr dabei gewesen sind, direkt auf die Mitarbeiterin und den Mitarbeiter des Projektes zugegangen sind und sie als Jugendfeuerwehr begrüßt haben. Zur Optimierung dieses Prozesses ist es für folgende Veranstaltungen in dieser Form zwingend notwendig, dass eine Vertreterin oder ein Vertreter der Feuerwehr des jeweiligen Stadtteils anwesend ist. So könnte eine noch engere Verzahnung der Beteiligten stattfinden, da die jeweils anderen eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner vor Ort haben.

Rückschauend erwiesen sich die folgenden Punkte als besonders wichtig, um Brücken zu schlagen:

- Zum einen hat die Erfahrung gezeigt, dass es im Falle der Feuerwehr vorteilhaft ist, wenn Menschen anderer Kulturen den Menschen hinter der Uniform kennenlernen.
- Zum anderen hat es die enge Verknüpfung zwischen positivem Erleben durch Spaß und der Feuerwehr ermöglicht, dass stereotype Bilder auf beiden Seiten aufgeweicht, differenziert und überdacht werden konnten.

Anne Schaarschmidt

13.8.4 Beispiel für interkulturelle Öffnung im bürgerschaftlichen Engagement: Projekt »InterEsse« der Freiwilligenagentur »Tatendrang« München

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen hat gemeinsam mit lokalen Freiwilligenagenturen Ansätze zur interkulturellen Öffnung von Freiwilligenagenturen

erprobt und die Erfahrungen in einem Qualitätsleitfaden (bagfa, 2011a) zusammengefasst. Der Qualitätsleitfaden gibt Freiwilligenagenturen Impulse, wie sie den Prozess der interkulturellen Öffnung schrittweise organisieren und individuell gestalten können.

Die Freiwilligenagentur »Tatendrang« beteiligte sich mit dem Projekt »InterEsse« an der Entwicklung des Qualitätsleitfadens. Sie ging die interkulturelle Öffnung mit konkreten Projektideen an, die sie mit Menschen mit Migrationshintergrund und ihren Organisationen in Kontakt brachte. Sie bezog diese in die Konzeption ein und setzte einen starken Fokus auf das Voneinander-Lernen. Auf diese Weise entwickelte sie erfolgreich Angebote, um verschiedene Migranten-/Migrantinnenmilieus zu erreichen. Darüber hinaus bemühte sie sich stetig um einen Transfer der Projekterfahrungen, um diese für die interkulturelle Öffnung der Freiwilligenagentur insgesamt zu nutzen. Zwei wichtige Projektbausteine waren:

– ein Unterrichtsmodul und ein Tag der offenen Tür für einen Frauenintegrationskurs,
– ein Austausch zwischen Münchner Traditionsvereinen und Migrantenorganisationen.

Weitere Projektbestandteile waren die Organisation eines Markts der Engagementmöglichkeiten an der Universität München sowie die Mitarbeit an einer Fortbildungsreihe für Migrantenorganisationen in Kooperation mit weiteren Akteuren der Migrationsarbeit und die Konzeption eines Moduls zum Thema »Freiwilligenmanagement«. Darüber hinaus arbeitete die Freiwilligenagentur »Tatendrang« permanent an der interkulturellen Öffnung des Teams und der begleitenden Öffentlichkeitsarbeit.

Unterrichtsmodul und Tag der offenen Tür für einen Frauenintegrationskurs

Gemeinsam mit einer Dozentin der Münchner Volkshochschule sowie einem Vorbereitungsteam aus Freiwilligen mit und ohne Migrationshintergrund entwickelte »Tatendrang« ein Unterrichtsmodul zum Thema »Bürgerschaftliches Engagement« für Integrationskurse und führte es einmal modellhaft in einem Frauenintegrationskurs der Münchner Volkshochschule (und später in abgewandelter Form in einem fortgeschrittenen Sprachkurs für Akademikerinnen und Akademiker) durch. Teil des Moduls war ein »Tag der offenen Tür« in der Freiwilligenagentur. Hier informierte das Tatendrang-Team die Kursteilnehmerinnen/-teilnehmer über die verschiedenen Tätigkeitsfelder des freiwilligen Engagements in München und suchte das Gespräch über die Formen und Einsatzfelder des freiwilligen Engagements in den Herkunftsländern und die Chancen und Hindernisse für ein freiwilliges Engagement in Deutschland.

Bewährt hat sich ein Zugang, der sich an der Lebenssituation der Kursteilnehmer(innen) orientiert. Viele von ihnen sind zunächst eher Nutzer von Unterstützungsangeboten. Das Modul fragt daher, wo sie Unterstützung bekommen und wo sie Hilfe, z. B. innerhalb ihrer eigenen Community, weitergeben. Dadurch wurde ein Bewusstsein geschaffen, wie viele Unterstützungsangebote in Deutschland ehrenamtlich geleistet werden. Darüber hinaus wurde das eigene Engagement – das viele als einfache »Selbstverständlichkeit« begreifen – aufgewertet.

Die Mitarbeitenden von »Tatendrang« nutzten den Tag der offenen Tür als Weiterbildung für das gesamte Team. Ihnen ermöglichte er einen Perspektivwechsel. Sie nahmen die Kursteilnehmenden nicht nur als Hilfeempfänger(innen), sondern auch als aktiv Engagierte wahr. Am wichtigsten war jedoch die Vorbereitung. Hier kam es nicht darauf an, schnelle Ergebnisse zu produzieren, sondern Zeit für Austausch und Reflexion zu lassen und den vielen Erfahrungen des interkulturellen Projektteams Raum zu geben. Die Beteiligten lernten so voneinander, wagten sich an größere Herausforderungen heran und konnten gemeinsam neue Ideen entwickeln. Die Freiwilligenagentur hat dadurch ein interkulturell kompetentes Freiwilligenteam gewonnen, das sich inzwischen auch bei der Vorbereitung anderer Projekte einbringt (bagfa, 2011b, S. 11, 32).

Austausch zwischen Münchner Traditionsvereinen und Migrantenorganisationen

Um die Vernetzung auf Augenhöhe und den wechselseitigen Lernprozess zwischen etablierten Münchner Einrichtungen und Migrantenorganisationen zu ermöglichen, konzipierte »Tatendrang« ein Austauschprogramm. Beide Seiten sollen sich auf Vorstands-, Mitglieder- und Projektebene intensiv kennenlernen und im Idealfall ein gemeinsames Projekt entwickeln.

In einem ersten Schritt führte die Freiwilligenagentur den Austausch mit dem eigenen Trägerverein und dem Ausländischen Elternverein (AEV) durch. Es ging dabei darum, am eigenen Beispiel zu lernen und Wege der Kooperation zu erproben, um später andere Austauschpaare kompetent begleiten zu können. Die erste Herausforderung bestand darin, eine Migrantenorganisation mit inhaltlichen Schnittstellen zu finden, so dass beide Seiten von der Kooperation profitieren können. Als Nächstes mussten die Vorstände für das Projekt gewonnen werden. Bei gegenseitigen Besuchen lernten sie sich kennen und stellten ihre Vereine vor. Der inhaltliche Austausch und eine intensive Zusammenarbeit fanden zwischen den Projektmitarbeitenden statt und waren für beide Seiten ein Gewinn. So entwickelte sich die gemeinsame Organisation der Veranstaltung an der Universität in München. Für die hier eingebrachte Arbeitszeit wurde der AEV an den zur Verfügung stehenden Finanzmitteln über Honorarzahlungen beteiligt. Das Ziel, ein gemeinsames Freiwilligenprojekt zur Unterstützung der Elternarbeit an Grundschulen zu konzipieren und durchzuführen, legte der AEV nach einem Vorstandswechsel leider auf Eis. Ein Umstrukturierungsprozess machte eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe in der für das Projekt geplanten Intensität nicht länger möglich. Dennoch hat das Austauschprogramm den Prozess der interkulturellen Öffnung in beiden Organisationen befördert. Das Projekt zur Elternarbeit hat »Tatendrang« inzwischen mithilfe der bewährten interkulturell besetzten Arbeitsgruppe weiter vorangetrieben und mittlerweile gestartet. Hier arbeiten mehrere Mitglieder des AEV weiter mit (bagfa, 2011b, S. 17).

Interkulturelle Öffnung des Teams

Den entscheidenden Impuls für die interkulturelle Öffnung des Teams setzte die Einstellung einer Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund mit pädagogischen Erfahrungen im

interkulturellen Bereich. Ihr Migrationshintergrund erleichterte den Zugang zu anderen Migrantinnen und Migranten und ihren Organisationen. Darüber hinaus brachte sie die Sicht von Menschen mit Migrationshintergrund ins Team ein und ermöglichte somit einen Perspektivwechsel. Eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass sie nicht isoliert, sondern gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen am Projekt arbeitete und im Team und bei der Leitung der Freiwilligenagentur eine große Offenheit und Lernbereitschaft vorhanden war. Eine weitere wichtige Unterstützung stellte die Arbeitsgruppe dar, deren Freiwillige eine große Bandbreite interkultureller Erfahrungen einbrachten (s. o.). Interkulturelle Sensibilität und eine Struktur für die interkulturelle Öffnung vermittelten den Mitarbeitenden professionell angeleitete Weiterbildungen. Darüber hinaus nutzte das Team wichtige interkulturelle Ereignisse im Agenturalltag als Fortbildung. Dazu gehörten z. B. der Tag der offenen Tür (s. o.), Kontaktbesuche bei Migrantenorganisationen und interessante Beratungsgespräche mit Freiwilligen mit Migrationshintergrund. Diese wurden im Nachgang im Team reflektiert.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass sich die Methode, die interkulturelle Öffnung der Freiwilligenagentur an konkreten Projekten, wie der Entwicklung des Integrationskursmoduls und der Durchführung des Austauschprogramms, »aufzuhängen«, bewährt hat. Der abstrakte Prozess konnte so mit greifbaren Zielen verbunden und nach innen und nach außen besser kommuniziert werden. Für den Erfolg der interkulturellen Öffnung entscheidend war jedoch, dass das in den konkreten Vorhaben gewonnene Know-how und die Impulse der neuen haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitenden nicht nur für die Umsetzung der Projekte, sondern für die interkulturelle Öffnung der Freiwilligenagentur insgesamt genutzt wurde. Wichtig waren dafür insbesondere die Offenheit und Lernbereitschaft der Leitung und des gesamten Teams sowie das Schaffen von Reflexionsräumen für interkulturelle Themen.

Literatur

Bagfa (Hrsg.) (2011a). Qualitätsleitfaden. Interkulturelle Öffnung als Querschnittsthema für Freiwilligenagenturen. Berlin. http://www.bagfa.de/fileadmin/Materialien/Publikaitonen/12_01_12_Qualitaetsleitfaden_Interkulturelle_OEffnung.pdf (12.11.2013).

Bagfa (Hrsg.) (2011b). Unterwegs – Anregungen zur interkulturellen Öffnung von Freiwilligenagenturen. Leitfaden für die Praxis. Berlin. http://www.bagfa.de/fileadmin/Materialien/Aktuelles/bagfa_Leitfaden_Unterwegs_WEB__2__01.pdf (12.11.2013).

13.9 Best-Practices: Interkulturelle Öffnung im Sport

Ein Traum ist unerlässlich,
wenn man die Zukunft gestalten will.
Victor Hugo

Ohle Wrogemann

13.9.1 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Sport – Das Programm »Integration durch Sport«

»Integration durch Sport« ist ein Programm des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB). Es wird auf Landesebene eigenverantwortlich von Landes- und Regionalkoordinationen umgesetzt, die die Sportvereine, Netzwerkpartner und freiwillig Engagierten an der Basis in ihrer Integrationsarbeit konzeptionell, planerisch und organisatorisch unterstützen.

Das Bundesministerium des Innern (BMI) und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) stehen dem Programm als Zuwendungsgeber und Partner im fortlaufenden Prozess der Programmoptimierung begleitend zur Seite.

Die Gestaltung der interkulturellen Öffnung wird aufgrund der hier nur angedeuteten Komplexität und dem Anspruch des organisierten Sports in Deutschland professionell gesteuert. Die Integrationskraft des Sports in einem gesamtgesellschaftlichen Prozess ist auch wissenschaftlich belegt. Die Vorteile des Programms »Integration durch Sport« mit seinen Erfahrungen seit 1990 sind die kontinuierlich entwickelten weitreichenden Strukturen über die Landessportbünde mit ihren Sportjugenden bis in die Vereine, die zielgruppenorientierten Angebotsformen und die wissenschaftliche Begleitung u. a. zur Qualitätskontrolle und -entwicklung. Ein Beratungskonzept unter Beteiligung von Sportwissenschaftlichen Instituten sowie der DOSB-Führungsakademie soll die Anstrengungen zum Öffnungsprozess nachhaltig fördern.

Als Herausforderungen und so manches Mal auch als Hindernisse stellen sich die permanenten demografischen Veränderungen dar. Politische Einflüsse und ihre negativen Phänomene, wie Rechtsextremismus, fordern das demokratische System heraus. Und auch die aus den Heimatländern der Neubürger mitgebrachten Werte, wie die mit ihren Religionen verbundenen Verhaltensweisen, appellieren an die Flexibilität des Sports (DOSB, 2012).

Das Programm »Integration durch Sport« steht auf vier Pfeilern:

1. Vereinsförderung,
2. Qualifizierung in den Sportvereinen und Verbänden,

3. Beratung der Sportvereine und Netzwerkpartner,
4. Netzwerkarbeit.

Vereinsförderung

Geteilter Spaß am Sport und gemeinsam erfahrene Anstrengung ermöglichen Begegnungen, die über den Schlusspfiff hinausgehen. Das Programm »Integration durch Sport« baut darauf auf. Unsere Stützpunktvereine meistern täglich diese anspruchsvolle Aufgabe.

»Integration durch Sport« unterstützt Vereine, finanziell ebenso wie durch Beratung und Qualifizierung ihrer Mitarbeiter(innen). Dafür müssen sie folgende Voraussetzungen erfüllen:

– Offenheit für Integrationsarbeit,
– spezielle Angebote und Maßnahmen,
– regelmäßige Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen,
– Zugehörigkeit zu einem Landessportbund.

Qualifizierung in den Sportvereinen und Verbänden

Durch die Qualifizierungsmaßnahme »Sport interkulturell« sensibilisieren wir Sportvereine und -verbände für die Chancen von und den Umgang mit Interkulturalität im Sport. Wir unterstützen außerdem Sportorganisationen und Stützpunktvereine durch die Fortbildung ihrer hauptberuflichen und freiwillig engagierten Mitarbeiter(innen).

Beratung der Sportvereine und Netzwerkpartner

Wir begleiten Sportvereine und Netzwerkpartner bei der inhaltlichen Planung und organisatorischen Umsetzung von Integrationskonzepten. Wir helfen bei der Vernetzung mit anderen Trägern und Akteuren der Integrationsarbeit, bei der Akquise von Drittmitteln und der Entwicklung nachhaltiger Finanzierungsstrukturen.

Netzwerkarbeit

Aufbau und Pflege von Netzwerken sind unverzichtbare Voraussetzungen für eine umfassende Integrationsarbeit. Sie bündeln Ressourcen, bieten Möglichkeiten zum Informations- und Erfahrungsaustausch und zur Entwicklung gemeinsamer Ideen und Projekte. Um die Perspektive derer, die wir verstärkt für den Sport gewinnen wollen, in die Gestaltung unserer Konzepte einfließen zu lassen, ist der Austausch mit Migranten-/Migrantinnenorganisationen von enormer Bedeutung.

Wichtige Netzwerkpartner für Sportvereine auf kommunaler Ebene sind z. B.:

– Migranten-/Migrantinnenorganisationen vor Ort;
– Einrichtungen und Behörden, wie Polizei, Sozialamt, Sportamt;
– Bildungseinrichtungen, wie Schule, Kindergarten, Sprachkursträger;
– soziale Einrichtungen, wie Wohlfahrtsverbände, Kirchen;
– Sportverbände.

Literatur

DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (2012). Integration durch Sport. Ein Programm stellt sich vor. Frankfurt a. M.

Ohle Wrogemann

13.9.2 Beispiel für interkulturelle Öffnung im Sport: Informationsflyer zu den wichtigsten Fragen für Eltern mit Migrationsbiografie, die einen Sportverein mit geeigneten Angeboten für ihre Kinder/Familie suchen

Die Sportjugend des Landessportbundes Rheinland-Pfalz hat ausgehend von einem Modellprojekt gemeinsam mit muslimischen Kolleginnen und Kollegen ein Beratungstool für Sportvereine zum Umgang mit traditionsgebundenen muslimischen Mädchen im Sport verfasst. Anlass für den Handlungsbedarf der Sportjugend sind nicht die Religion und Tradition, sondern ganz einfach die Bewegungsdefizite der Mädchen und die damit verbundenen gesundheitlichen Entwicklungsdefizite. Der Ratgeber soll für die sensible Thematik werben, Handlungsbedarf und -möglichkeiten aufzeigen, um die alltägliche Arbeit mit der Zielgruppe im Verein und den Sportgruppen zu unterstützen. Ein Förderkonzept mit finanzieller Unterstützung soll die Sportvereine motivieren, traditionsgebundene muslimische Mädchen für ihre Sportarten zu gewinnen (Sportjugend des Landessportbundes Rheinland-Pfalz, 2012).

Informationen zu den wichtigsten Fragen für Eltern mit Migrationsbiografie, die einen Sportverein mit geeigneten Angeboten für ihre Kinder/Familie suchen

Deutschland bietet allen Bürgern ein vielfältiges Sportangebot in den zahlreichen Sportvereinen in der Stadt und auf dem Land. Die hervorragenden Möglichkeiten der kostengünstigen Angebote müssen von Menschen, die neu angekommen sind, zunächst verstanden werden. Daher sollten sie schon beim Willkommen nach der Ankunft Informationen in einer einfachen Sprache, ggf. in ihrer Muttersprache, erhalten. Sie sollten wissen, dass Sport die körperliche Gesundheit, die Entwicklung einer starken Persönlichkeit, gutes soziales Verhalten und z. B. auch das schnellere Erlernen von Sprache fördert. Dies sind schon einige der wichtigsten Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes und glückliches Leben in der neuen Gemeinschaft. Im Sportverein trifft man Menschen mit den unterschiedlichsten Kompetenzen und Kontakten, auch mit der gleichen Herkunft, Kultur, Religion und Sprache, man hat gemeinsam Spaß beim Sporttreiben und findet dabei schnell Freunde.

Sportvereine sind Interessengemeinschaften, die von Bürgern für Bürger organisiert sind und vom Staat, aber auch von privaten Sponsoren gefördert werden. Jeder, der neu hinzukommt, hat die Möglichkeit, Wünsche zu äußern und sich freiwillig zu engagieren,

das heißt nicht nur Sport zu treiben, sondern auch bei der Organisation des Vereinsprogramms mitzuhelfen. Kosten, die den Vereinen bei ihren Angeboten entstehen, werden größtenteils von den Beiträgen der einzelnen Mitglieder gedeckt. Die Mitgliedsbeiträge sind sehr günstig und können von Fall zu Fall reduziert oder sogar erlassen werden. Der Staat fördert die Mitgliedschaft von Kindern ggf. mit bis zu 120 € über das sogenannte Bildungs- und Teilhabepaket. Die Vereine stellen Kindern die Sportausrüstung bzw. sind ggf. bei der Anschaffung behilflich. Jedes Mitglied im Verein ist dort bei Sportunfällen versichert.

Die Sportvereine bieten Wettkampf-, Breiten-, Freizeit- und Gesundheitssport, Kursangebote zum Schwimmen lernen sowie vielfältigste Angebote weit über den Sport hinaus. Ferienprogramme, Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe in den Schulfächern bis hin zur Unterstützung bei der Suche von Lehr- und Arbeitsstellen gehören zu den sozialen Leistungen der Vereine. Einige Sportvereine bieten Sprach- und Integrationskurse für Jugendliche und Erwachsene an. Partnerschaften mit Sportgruppen in anderen Ländern werden gepflegt.

Sollten Kinder nicht schon über sportliche Erfahrungen verfügen oder Interesse an einer bestimmten Sportart haben, können beispielsweise Erzieherinnen/Erzieher im Kindergarten und Sportlehrer(innen) in der Schule, aber auch Mediziner(innen) eine Empfehlung aussprechen, welches die richtige Sportart ist.

Viele Vereine bieten mehrere Sportarten an, manche verfügen über eigene Sportanlagen. In der Regel werden die öffentlichen Sportstätten und die der Schulen genutzt. Wichtig ist die gute Erreichbarkeit des Sportangebotes beispielsweise mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Fahrgemeinschaften von Eltern können im Verein organisiert werden. In Städten nutzen Vereine oft unterschiedliche Sportstätten. Dort werden diese Stätten von Sportämtern verwaltet, die über ein Vereinsregister verfügen und darüber Auskunft erteilen können, zu welcher Zeit welcher Verein in welcher Halle welche Sportart betreibt.

Kostenlose Schnupperangebote ermöglichen den Familien das Kennenlernen von Sportarten, Sportstätten sowie Trainern/Trainerinnen und Übungsleitern/-leiterinnen, die gerne Informationen geben und beraten. Zahlreiche Vereine haben bereits viele Jahre Erfahrungen im Umgang mit Sportinteressierten aus anderen Ländern und sind sogar diesbezüglich qualifiziert. Immer mehr Vereine arbeiten mit Migranten-/Migrantinnenorganisationen zusammen, die bei Bedarf über besondere kulturorientierte Beratungsangebote verfügen oder auch als Dolmetscher(innen) zur Verfügung stehen. Vereine bieten Förderangebote für besondere Zielgruppen, wie beispielsweise für traditionsgebundene muslimische Mädchen.

Die medizinische Beratung und Versorgung in Deutschland ist sehr gut und gehört zu den normalen Leistungen unserer Gesellschaft. Sollten gesundheitliche Einschränkungen durch Erkrankungen, wie Diabetes, oder eine Behinderung bestehen und regelmäßig Medikamente eingenommen werden, sollte man sich von einem Mediziner beraten lassen. Informationen zu dem richtigen medizinischen Ansprechpartner können die Sportvereine oder ihre Netzwerkpartner geben. Zunehmend leben Sportvereine nach dem Konzept der

Inklusion, auch für besondere Erkrankungen und Behinderungen gibt es Sportangebote mit qualifizierten Übungsleitern.

Literatur

Sportjugend des Landesportbundes Rheinland-Pfalz (2012). Traditionsgebundene muslimische Mädchen im Sportverein. Mainz.

14

Tools zur Interkulturellen Öffnung

Das Staunen ist der
Anfang der Erkenntnis.
Platon

Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer

14.1 Einführung

Das Anliegen dieses Handbuches ist es, neben einführenden Grundlagenbeiträgen, die einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand hinsichtlich der interkulturellen Öffnung in einem bestimmten Themenfeld bieten, ein Kaleidoskop an bereits erprobten und bewährten Beispielen gelungener interkultureller Öffnung zu präsentieren. Ergänzt werden Basistexte und Beispiele in diesem Kapitel um eine Sammlung von Tools, also Instrumenten oder Werkzeugen, die hier gewissermaßen in einem Werkzeugkasten bereitgestellt werden. Sie bieten eine Vielzahl von Anregungen, Hilfen und Tipps für unterschiedliche Aspekte der Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse und können von den Verantwortlichen oder Interessierten für ihre eigenen Herausforderungen in diesen Öffnungsprozessen genutzt werden.

Die in diesem Handbuch versammelten Tools und Best Practices geben Anregungen für die Konzeption, aber auch für die tägliche Umsetzungsarbeit im Kontext interkultureller Öffnungsprozesse. Sie sind weitgehend selbsterklärend und bieten kreative Zugänge für die thematische Auseinandersetzung und die effiziente sowie nachhaltige Gestaltung von entsprechenden Veränderungsprozessen, können diese beleben und dynamisieren sowie Interventionsoptionen für die bewusste Gestaltung geplanter Öffnungsprozesse bieten.

Die Wirkung, die sich durch den Einsatz von bestimmten Methoden und Techniken innerhalb von interkulturellen Öffnungsprozessen erzielen lässt, ist nicht nur von der Methode selbst, sondern vor allem von ihrer angemessenen Verwendung in der konkreten Situation abhängig. So besteht eine wichtige Herausforderung darin, eine adäquate Methode für die jeweilige Zielsetzung und -gruppe auszuwählen und diese, falls nötig, entsprechend anzupassen. Zur Unterstützung dieses Auswahlprozesses, wurden die Instrumente mit Blick auf ihren Wirkungsbereich sortiert:

- Change-Management-Tools,
- Tools zur thematischen Erschließung der interkulturellen Öffnung,
- Sensibilisierungs-Tools,
- Kommunikations-Tools,
- Soziometrische Tools,
- Rollenspiel-Tools,
- Fallbeispiel-Tools,
- Checklisten-Tools.

Dabei nutzen die Tools die diversen Sozialformen und erschließen unterschiedliche Erfahrungs- und Lernwege:

- *mündlich,* z. B. der Dialog in einem Paar- oder Gruppensetting;
- *schriftlich,* z. B. das Ausfüllen eines Fragebogens, einer Checkliste;
- *darstellerisch,* z. B. ein Rollenspiel;
- *gestalterisch,* z. B. eine grafische Skizze, ein Bild o. Ä.

Die Tools zielen dabei auf vielfältige Modi der Reflexion bzw. Aktion ab; dies kann etwa in der Form von Aufstellungsübungen, Dialogen, Selbsterfahrungsübungen, auf spielerische oder narrative Art und Weise oder auch sehr strukturiert durch den Einsatz von Checklisten geschehen. Die Tools unterscheiden sich in ihren Herangehensweisen:

- *Introspektiv:* Erkenntnisse ergeben sich aus einer nach innen gerichteten Beobachtung, Beschreibung und Analyse des eigenen Erlebens und Verhaltens. So werden neue Einsichten und alternative Handlungsweisen möglich, dies wird in diesem Kontext sowohl systemisch-organisational wie auch auf Individuen bezogen verstanden (z. B: Tool »Die Organisation als System« oder »Interkulturelle Biografien auf der Timeline«).
- *Interrogativ:* Reflexionsprozesse werden durch Fragen und Nach-Fragen initiiert; Fragen geben der Reflexion eine Richtung, öffnen den Blick der Reflektierenden für bestimmte relevante Sachverhalte, neue Perspektiven etc. (z. B: Tool Wertschätzende Erkundung).
- *Explikativ:* Erkenntnisprozesse und Aktionsbereitschaft werden durch Erklärungen bzw. Erklärungsversuche hervorgebracht; durch den Versuch, bestimmte Sichtweisen, Interpretationen und Haltungen zu erläutern, findet eine Fokussierung auf das »Warum?« des eigenen Handelns statt, die auch zur Frage nach Alternativen auffordert (z. B: Tool »Themeninseln«).
- *Narrativ:* Reflexionsprozesse werden durch Erzählungen hervorgebracht; die in besonderem Maße geeignet sind, Handlungen und Handlungsorientierungen der Erzählenden nachzuvollziehen und diese reflexiv zugänglich zu machen (z. B: Tool »Story Telling 1 oder 2«).
- *Mimisch:* Auf (schau)spielerische Art und Weise werden andere Wahrnehmungen und Erfahrungen für die eigene Person erlebbar, eigene Bewertungen und Interpretationen reflektierbar, das individuelle Handlungsrepertoire erweiterbar und neue Ressourcen für ein verändertes Agieren aktiviert (z. B: Tool »Rollenspiel«).
- *Diskursiv:* Interpretationen, Einsichten und Aktionsbereitschaft werden durch die Diskussion in einer Gruppe hervorgebracht; durch den Austausch mit anderen Diskussionsteilnehmer(innen) werden die eigenen Meinungen, Sichtweisen und Orientierungen als subjektiv erfassbare Konstruktion erkennbar und einer Re-Interpretation zugänglich (z. B. Tool »Kommunikationsübung«).
- *Assoziativ:* Reflexionsprozesse werden durch verbales oder nonverbales Assoziieren angeregt und neu verknüpft (z. B: Tool »Fotos oder Gegenstände als Metaphern«).
- *Kreativ:* Reflexionsprozesse werden durch kreativ-gestalterische Prozesse hervorgebracht; durch kreative Vorgehensweisen werden Rationalisierungen vermieden und

so z. B. vorreflexive Haltungen als Grundlage bestimmter Handlungsweisen zugänglich (z. B: Tool »Veränderungsportrait«).

Zur besseren Übersichtlichkeit und erleichterten Handhabung folgen alle Tools dem gleichen Aufbau, bei dem:

- die intendierten Ziele definiert werden,
- das erforderliche Material bzw. der Aufwand beschrieben wird,
- das Zeitfenster benannt wird,
- die Teilnehmenden genauer beschrieben werden,
- der geplante Ablauf detailliert dargestellt wird.

Nun wünschen wir viel Freude und gutes Gelingen bei der Erprobung der Tools!

14.2 Change-Management-Tools

Die Kraft,
Berge versetzen zu können,
liegt in uns selbst.

Coue

Claude-Hélène Mayer

14.2.1 Die Organisation als System

Die Übung dient der Reflexion der Organisation als System: durch die Reflexion einzelner Organisationselemente, der Aufgaben der Elemente im System, ihrer Beziehungen innerhalb des Systems und mit anderen Systemen sowie der zwischen den Elementen und Systemen stattfindenden Kommunikationsprozesse.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders für eine selbstständige Auseinandersetzung mit der eigenen Organisation als System und den Anknüpfungspunkten, die im System dazu dienen können, interkulturelle Öffnung systematisch voranzubringen.

Material/Aufwand
Stifte, Papier, Flipchartbögen oder beschreibbare Papiertischdecken

Zeitfenster
ca. 60 Minuten

Teilnehmende
unbegrenzte Teilnehmer(innen)anzahl

Ablauf
Der/die Moderator/in stellt die Materialien zur Verfügung. Jede/r Teilnehmer/in zeichnet ihr/sein organisationales System auf, in der sie/er tätig ist. Dieses System sollte das Gesamtsystem, Elemente des Systems, Subsysteme und die relevante Umwelt des Systems beinhalten. Die Teilnehmende/der Teilnehmende sollte dann reflektieren, wo genau welche Aspekte interkultureller Öffnung im System angeregt und ausgebaut werden können. Anschließend sollten die Einzelpersonen in Kleingruppen ihre Ergebnisse besprechen. Die anderen Kleingruppenmitglieder sind daraufhin gefragt, ihre Ideen, Meinungen und Assoziationen mitzuteilen und den Blick der vorstellenden Teilnehmerin/des vorstellenden Teilnehmers im Blick auf die Möglichkeiten der interkulturellen Öffnung im System zu erweitern.

Literatur

Adaptiert aus: Mayer, C.-H., Boness, C.M. (2013). Creating Mental Health Across Cultures. Coaching and Training Manual. Lengerich: Pabst Publishers.

Claude-Hélène Mayer

14.2.2 Ressourcen interkultureller Öffnung

Die Übung zu Ressourcen interkultureller Öffnung dient der Auseinandersetzung mit positiven Einstellungen zur interkulturellen Öffnung in der Organisation.

Ziel
Diese Methode dient dazu, dass sich Teilnehmende über die konstruktiven und für sie und die Organisation positiven Aspekte der interkulturellen Öffnung bewusst werden, diese deutlich erkennen und sie gezielt einsetzen, um anschließend mentale und strukturelle Veränderungen in der Organisation vorzunehmen.

Material/Aufwand
Tisch; Symbole, die Ressourcen, die Organisation, die Elemente der interkulturellen Öffnung repräsentieren

Zeitfenster
Achtung: Diese Übung braucht eine Vorbereitungszeit, da die Teilnehmenden Gegenstände/Symbole zum Seminar/Workshop mitbringen sollen.
ca. 60 Minuten

Teilnehmende
unbegrenzte Teilnehmer(innen)anzahl, Kleingruppenarbeit

Ablauf
Im Vorlauf zum Seminar/Workshop sollen die Teilnehmenden reflektieren, wie sich ihre Organisation darstellt und welche Elemente zur interkulturellen Öffnung beitragen (könnten). Entsprechend sollen sie Symbole bzw. Gegenstände mit zum Workshop bringen, die ihre Organisation, die Elemente im System und die Ressourcen, die interkulturelle Öffnung beeinflussen (könnten), darstellen.

Im Workshop sollen die Teilnehmenden dann ihre Organisation anhand der Symbole darstellen. Zuerst stellt die Teilnehmerin/der Telnehmer ein Symbol für sich selber auf (Fokus). Im Anschluss wird ein Symbol für die Organisation, dann für einzelne Systemelemente aufgestellt. Diese Anordnung wird von der Teilnehmerin/dem Teilnehmer dargestellt und für die anderen Teilnehmenden erklärt. Anschließend werden die Ressourcen dazu gestellt, die zur IKÖ in der Organisation bereits beitragen bzw. in Zukunft beitragen könnten. Wenn nötig, können die bereits vorher aufgestellten Symbole in ihrer Anordnung verändert werden, wenn die Ressourcen hinzugestellt werden. Die aufstellende Person sollte dann von der Kleingruppe hinsichtlich der Veränderungen befragt werden:

- Welche Veränderungen treten durch das Hinzubringen und Sichtbarmachen der Ressourcen auf?
- Welche Auswirkungen haben diese Ressourcen für das Gesamtsystem bzw. für bestimmte Systemelemente?
- Was verändern die Ressourcen für den Fokus?
- Wie sind die Beziehungen zwischen Ressourcen und System bzw. Systemelementen?

Literatur

Adaptiert aus: Mayer, C.-H., Boness, C.M. (2013). Creating Mental Health Across Cultures. Coaching and Training Manual. Lengerich: Pabst Publishers.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.3 Blick in die Zukunft

Die recht bekannte Übung »Blick in die Zukunft« wurde hier weiterentwickelt im Hinblick auf eine intensive Auseinandersetzung mit fördernden und hemmenden Bedingungen der interkulturellen Öffnung.

Ziel
Die Methode dient der Beschäftigung mit der Vision von interkultureller Öffnung einer Organisation. Sie trägt dazu bei, mögliche Ängste bezüglich der Zukunft abzubauen, förderliche und hinderliche Faktoren zu identifizieren und individuelle Vorstellungen zu gemeinsamen Handlungsschritten hin zu präzisieren.

Material/Aufwand
Papier, Stifte

Zeitfenster
30–60 Minuten je nach Gruppengröße

Teilnehmende
optimal bis zu 12 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, sich vorzustellen, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt 10 Jahre vergangen sind. Sie sollen aus diesem Blickwinkel beschreiben, wie ihre Einrichtung zum heutigen Zeitpunkt ideal gewesen wäre. Diese Aufgabe kann einzeln oder in Kleingruppen bearbeitet werden. Die Teilnehmenden entwickeln durch diese Art des Nachdenkens über die ideale Einrichtung Vorstellungen von der Umsetzung ihrer Ziele unter Einbringung bereits vorhandener Erfahrungen.

Es ist auch möglich, die Aufgabenstellung zu variieren:

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich vorzustellen, wie ihre Einrichtung in 10 Jahren aussehen könnte. Sie sollen diese Idealvorstellung in Briefform beschreiben.

Die Einzel- bzw. Gruppenergebnisse werden dann im Plenum diskutiert.

Es können Gemeinsamkeiten und Unterscheide herausgearbeitet und dokumentiert werden und so eine gemeinsame Vision entwickelt werden.

Es bietet sich auch an, mithilfe weiterführender Methoden, z. B. einem Zeitstrahl, eine Einordnung vorzunehmen, wo genau die Organisation aktuell im Hinblick auf das zu erreichende Ziel steht, oder auch zu klären, welche Ressourcen dazu bereits vorhanden sind. Eventuell muss auch geklärt werden, welche noch fehlen und wie diese wann und unter welchen Umständen gewonnen werden können.

Hilfreich kann bei dieser Übung ein expliziter Aktionsplan zur Umsetzung dieser Vision sein: Wer macht was bis wann?

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.4 Brücken bauen

Diese Übung kann dazu beitragen, als Gruppe erfolgreich an einem komplexen Thema zu arbeiten und Kooperation um eines gemeinsamen Zieles willen einzuüben und zu reflektieren.

Ziel
Die Methode eignet sich sehr gut zur Problemanalyse bei der gemeinsamen Bewältigung einer Aufgabe, z. B. zur Analyse, wie sich kooperatives Verhalten einer Gruppe im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel entwickelt, welche Faktoren etwa Kooperationen erleichtern bzw. blockieren und wie Entscheidungsprozesse ablaufen, um ein gemeinsames Ziel, z. B. die interkulturelle Öffnung der Organisation/Einrichtung, zu erreichen.

Material/Aufwand
Schere, Papier, Kleber

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
ab 8 Teilnehmende

Ablauf
Es werden 2 Gruppen A und B gebildet und jeweils ein/e Teilnehmer/in für die Beobachtung festgelegt. Die Gruppen sollen je eine Brücke mit dem zur Verfügung gestellten Material bauen. Dabei kommt es darauf an, dass die Brücke möglichst tragfähig, lang und originell ist. Zudem soll die Brücke aus einzelnen Teilen bestehen, von denen keines größer sein darf als eine Postkarte. Das Material kann in jeder beliebigen Art und Weise gebogen, zusammengefügt, auseinandergeschnitten und zusammengeklebt werden. Es kann auch weiteres Material organisiert werden, wie z. B. Natur- oder Bastelmaterialien.

Die Beobachtenden analysieren die Vorgehensweise und Zusammenarbeit in Gruppe A bzw. B und geben – wertschätzendes – Feedback:
- Was hat die Gruppe für ihre Arbeit besonders motiviert?
- Wie organisierte sich die Gruppe?
- Wie ging die Gruppe bei der Strukturierung der Arbeit vor?
- Was hat sie besonders erfolgreich gemacht?
- Erfolgte eine Rollenverteilung und welche Rollen bildeten sich heraus?
- Wie war die Dynamik in der Gruppe?
- Wie war das Arbeitsklima?
- Was hat besonderen Spaß gemacht/Lust bereitet?
- Wie ging die Gruppe mit Vorschlägen um?
- Gab es Konflikte und wie wurden diese gelöst? Wurden Koalitionen gebildet?

Wichtig ist es, zunächst die Gruppen jeweils um eine Darstellung ihrer Erfahrungen und Wahrnehmungen während des Bauprozesses zu bitten und erst dann die Wahrnehmung der Beobachtenden abzufragen.

Zum Abschluss der Übung kann dann der Transfer auf eine konkrete inhaltliche Fragestellung im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung der Organisation/Einrichtung erfolgen.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.5 Das Blatt wenden

Diese Übung kennt viele Namen:
- »Ein neues Kapitel aufschlagen«,
- »Die zwei Seiten einer Medaille«,
- »Befürchtungen und Erwartungen«,
- »Wir sitzen alle im gleichen Boot«.

Sie kann dazu beitragen, zu reflektieren und sich zu vergewissern, welche Hoffnungen, aber auch welche möglicherweise vorhandenen Befürchtungen mit dem Thema Interkulturelle Öffnung verbunden sein könnten.

Ziel
Diese Methode eignet sich als Einstieg, um eine neue »Seite« in einer Organisation »aufzuschlagen« und einen entsprechenden Reflexions- oder Entscheidungs- bzw. Planungsprozessprozess anzustoßen.

Material/Aufwand
Baumarktfolie oder Decke

Zeitfenster
ca. 20–30 Minuten

Teilnehmende
2 bis zu 12 Teilnehmende

Ablauf
Die gesamte Gruppe stellt sich auf eine auf dem Boden ausgebreitete Decke/Folie. Die Gruppe muss versuchen, die Decke/Folie zu wenden, ohne den Boden auch nur mit einem Haar zu berühren.

Die Teilnehmenden werden im Anschluss an die Übung eingeladen, darüber nachzudenken und zu diskutieren, was sie hinter sich lassen wollen und welche neuen Wege sie im Hinblick auf den interkulturellen Öffnungsprozess ihrer Organisation beschreiten wollen. Dazu ist es günstig, zuerst den Ist-Zustand zu beschreiben und danach den gewünschten Soll-Zustand, um daraus dann die erforderlichen Schritte abzuleiten.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.6 Entwicklungsfluss/Zeitstrahl

Diese bewährte Übung kann – gerade im Kontext der interkulturellen Öffnung – dazu beitragen, eine geplante oder eine sich aktuell ereignende Entwicklung zu visualisieren bzw. im Team zu reflektieren. Sie kann auch hilfreich sein, um sich in Bezug auf den aktuellen Stand der interkulturellen Öffnung zu vergewissern und erforderliche nächste Schritte hin zu dieser Öffnung einzuleiten.

Ziel
Die Methode dient der Beschäftigung mit der Vision von interkultureller Öffnung einer Organisation. Sie kann dazu beitragen, mögliche Ängste bezüglich der Zukunft abzubauen und individuelle Vorstellungen zu gemeinsamen Handlungsschritten hin zu präzisieren.

Die Methode trägt dazu bei, Entwicklungen innerhalb des Beratungsverlaufes zu visualisieren. Sowohl eine Bestandsaufnahme als auch Prozesse von Themenfindungen werden am Fluss – der als Metapher für die Organisation steht – bildlich festgehalten. Es ist zu sehen, was schon geschafft wurde, aber auch was noch »ansteht«. Die Teilnehmenden werden motiviert, weil sie sehen, was sie geleistet haben. Gleichzeitig werden zukünftige Teilziele erarbeitet.

Material/Aufwand
Stifte, lange Papierrolle (Tapete oder Packpapier), Buntstifte, Kreiden oder Finger- bzw. Wasserfarben, evtl. Fotos aus Kalendern oder Zeitschriften bzw. Postkarten

Zeitfenster
Es handelt sich um eine Methode, die ca. 30 Minuten in Anspruch nimmt und an der immer wieder weitergearbeitet und kontinuierlich angeknüpft werden kann.

Teilnehmende
optimal bis zu 12 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, auf eine lange Papierrolle – Tapete oder Packpapier – einen Fluss zu zeichnen. Dieser Fluss beginnt mit einer Quelle. Er wird durch Zuflüsse größer und stärker. Die Quelle steht für die Ausgangssituation der Organisation – diese wird gemeinsam beschrieben. Die Zuflüsse stehen für Entwicklungsprozesse und -anstöße, die für die Organisation bestimmend – im Sinne von förderlich – sind. Dies bedeutet, dass im Gesamtfluss die Prozesse dargestellt werden, die innerhalb der Organisation stattfinden, und verdeutlicht wird, wie der Veränderungsprozess verläuft. Dabei wird der Blick insbesondere auf die Ressourcen gelegt, die sich als stärkend erweisen. Diese Ressourcen werden an den Zuflüssen des Flusses mit anschaulichen Begriffen notiert und/oder mithilfe von Fotos visualisiert.

Ergänzend können auch Wehre oder Staumauern eingezeichnet und mit Fotos konkretisiert werden, die die Weiterentwicklung verzögern, ebenso natürlich auch Trittsteine oder Brücken, die sich als förderlich erweisen.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.7 Flügel und Hemmschuh – Fördernde und hemmende Bedingungen im Prozess der interkulturellen Öffnung

Die recht bekannte Übung »Flügel und Hemmschuh« wurde hier weiterentwickelt, um eine intensive Auseinandersetzung mit fördernden und hemmenden Bedingungen eines Prozesses der interkulturellen Öffnung zu führen.

Ziel
Die Methode dient der Sammlung und Visualisierung von Erfahrungen der Teilnehmenden im Umgang mit einem bestimmten Thema (z. B. Interkulturelle Öffnung der Einrichtung/Organisation) und ihrer individuellen Sicht auf förderliche und hinderliche Aspekte zu diesem Thema.

Material/Aufwand
Stifte, Karten zum Beschreiben, ein Flügel (Kinderspielzeug o. Ä.) und ein Hemmschuh (Vorlegekeil von einem Autoanhänger). Es kann auch beides auf Flipchartbögen oder eine Moderationswand gemalt sein (s. dazu die Vorlagen in Abbildung 1).

Zeitfenster
30–45 Minuten

Teilnehmende
optimal bis zu 12 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Jede/r Teilnehmende benennt anhand eigener persönlicher Erfahrungen, was für ihn/sie bei der interkulturellen Öffnung Flügel (förderlich) und Hemmschuh (hinderlich) sein könnten/sind.

Der/die Moderator/in notiert die Rückmeldungen der Teilnehmenden auf Karten und sortiert diese jeweils zu Hemmschuh und Flügel. Wahlweise können dies die Teilnehmenden auch selber tun. Mit der entstehenden Sammlung kann dann in verschiedene Richtungen weitergearbeitet werden.

Einige mögliche hinderliche oder förderliche Faktoren sind im Folgenden als Inspirationsquelle aufgeführt:
Förderlich für den Prozess der interkulturellen Öffnung:
- Untermauern Sie die Wichtigkeit des Prozesses, indem Sie ihn zur Chefsache machen und indem Sie öffentlich dazu Stellung nehmen.
- Schulen Sie alle Führungskräfte – und beziehen Sie die Mitarbeitenden im weiteren Prozess ausreichend ein. Sorgen Sie dabei für ausreichende Möglichkeiten der praktischen Selbsterfahrung bzw. Reflexion.
- Formulieren Sie Ziele (Was will die Einrichtung erreichen? Welche Zielgruppe soll in welchem Umfang stärker angesprochen werden? Was soll dafür entwickelt werden?).
- Planen Sie genügend Zeit für den Prozess ein.
- Schaffen Sie persönliche Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe bzw. mit Einrichtungen/Organisationen, die (kulturelle) Vielfalt vertreten.
- Holen Sie sich Anregungen aus anderen Organisationen.

- Besetzen Sie das Thema personell als Querschnittsthema aus verschiedenen Organisationsbereichen (z. B. Personalentwicklung, unterschiedliche Geschäftsbereiche).
- Werden Sie sich bewusst, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt auch bedeutet, sich der eigenen kulturellen Herkunft bewusster zu sein.

Hinderlich für den Prozess der interkulturellen Öffnung (in satirischer Form):

- Starten Sie möglichst mehrere Organisationsentwicklungsprozesse gleichzeitig in Ihrem Verband/Ihrer Organisation.
- Geben Sie Ihren Mitarbeitenden so viele Aufgaben wie möglich, so dass er/sie nicht zum Luftholen und Nachdenken kommt und sich keine Gedanken zu neuen Zielgruppen seiner Arbeit machen wird.
- Verbreiten Sie die These mit großer Vehemenz, dass nur ein Türke einen Türken richtig versteht oder dass nur eine Russin weiß, was eine Russin denkt.
- Geben Sie Ihren Mitarbeitenden keine Möglichkeit, sich bzgl. der eigenen Kultur zu vergewissern oder gar darüber zu reflektieren.
- Planen Sie Fortbildungen und Schulungen so, dass Ihre Mitarbeitenden sich die Teilnahme zeitlich nicht mehr einrichten können.
- Suchen Sie sich Referentinnen/Referenten zum Thema aus, die keine praktischen Erfahrungen haben.
- Lassen Sie Ihre Mitarbeitenden rechtzeitig wissen, dass Sie »Weiß Gott Wichtigeres!« zu tun haben und keinesfalls an irgendwelchen Veranstaltungen zum Thema teilnehmen können.
- Machen Sie deutlich, dass Sie nur jemanden mit Migrationshintergrund einstellen können, wenn Sie anwesendes Personal dafür entlassen.

Literatur

Weiterentwicklung (Hinderliche und förderliche Faktoren) auf der Basis eines Werkheftes des Caritasverbandes der Stadt Köln (o. J.). Interkulturelle Öffnung. Vielfalt achten – Dialog fördern. http://caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/koeln_cv/_galerien/download/IKx-CVKoeln.pdf (12.11.2013)

Weiterentwicklung auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

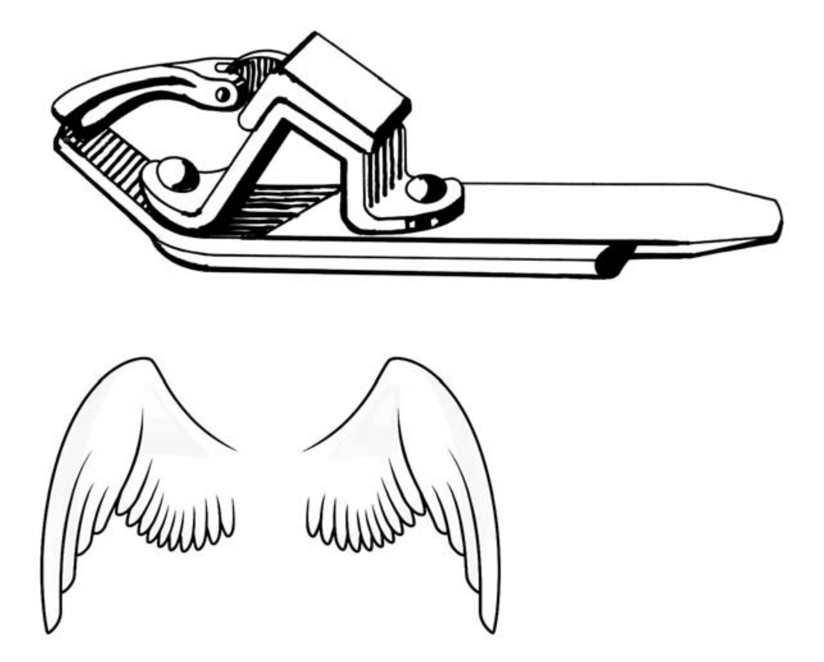


Abbildung 1: Hemmschuh und Flügel (Quelle Hemmschuh: Hausmann, Anita; Windischmann, Corina: Grundlagen des Betriebsdienstes. Heidelberg/Mainz: Eisenbahn-Fachverlag)

Elisabeth Vanderheiden

14.2.8 Schreibgespräch zur Bestimmung/Beschreibung eines IST-Zustandes

Die Übung bietet die Gelegenheit, einen Ist-Zustand/ein Stimmungsbild zu einer spezifischen Fragestellung zu erheben, ist aber auch als ein methodisches Angebot geeignet, um Meinungen, Wünsche und Haltungen möglichst vieler Personen zu erfassen und dabei den Einfluss wirkender Hierarchien und Dominanzen möglichst zu begrenzen, z. B. auch Menschen zu Wort kommen zu lassen, die sich im Plenum eher nicht äußern würden.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders für eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Assoziationen, Gefühlen und Gedanken, die das Thema Interkulturelle Öffnung weckt. Jede/r der Teilnehmenden erhält Gelegenheit, zu äußern, was Interkulturelle Öffnung für sie/ihn persönlich bedeutet.

Material/Aufwand
Stifte, Tische, Flipchart-Bögen oder beschreibbare Papiertischdecken mit jeweils einem Satzanfang oder einer Frage als Impuls

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
bis zu 10 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Der/die Moderator/in schreibt verschiedene Satzanfänge oder Fragen auf jeweils einen Flipchar-Bogen/eine Papiertischdecke und legt die Bögen auf verschiedenen Tischen aus. Alle Teilnehmenden bekommen einen Stift. Jede/r Teilnehmer/in führt nun schriftlich die Satzanfänge weiter oder antwortet auf die Fragen. Die gesamte Bearbeitung erfolgt schweigend. Eine feste Reihenfolge für die Bearbeitung der Satzanfänge/Fragen ist nicht notwendig.

Die Antworten und Satzvervollständigungen können dokumentiert und als Grundlage für die weitere Arbeit, wie die Definition eines Prozesses, die Identifizierung wichtiger Schlüsselpersonen, die Entwicklung eines Aktionsplanes etc., genutzt werden.

Mögliche Satzanfänge/Fragen:

- In unserer Organisation könnte interkulturelle Öffnung heißen …
- In unserer Organisation würde interkulturelle Öffnung folgende positive Auswirkungen haben …
- Dieser Teil des interkulturellen Öffnungsprozesses liegt in der Verantwortung des Managements/der Einrichtungsleitung …
- Dieser Teil des interkulturellen Öffnungsprozesses liegt in der Verantwortung der Mitarbeiter(innen) …
- Das kann ich persönlich zu Interkultureller Öffnung beitragen …

Variation: In einer zweiten und dritten Runde können die Teilnehmenden schweigend auf die schon vermerkten Antworten reagieren, indem sie etwas dazu schreiben oder mit einem Symbol versehen.

Diese Methode eignet sich nicht zur Bearbeitung von Krisensituationen oder »heißen« Konflikten!

Elisabeth Vanderheiden

14.2.9 Step by Step/Zeitstrom

Diese Übung kann dazu beitragen, einen begonnen Veränderungsprozess zu visualisieren, Teilschritte zu dokumentieren und zu reflektieren.

Ziel
Die Methode trägt dazu bei, Entwicklungen innerhalb des Veränderungsprozesses zu visualisieren. Sowohl eine Bestandsaufnahme als auch Prozesse von Themenfindungen werden am Fluss – der als Metapher für die Einrichtung steht – bildlich festgehalten. Es ist zu sehen, was schon geschafft wurde. Die Teilnehmenden werden motiviert, weil sie sehen, was sie geleistet haben.

Die Entwicklungen, die in einer Einrichtung gemacht werden, werden visuell dokumentiert – so können Fortschritte benannt werden, und auch kleine Erfolge und kürzere Etappen geraten nicht in Vergessenheit. Zum einem dient die Methode Step by Step/Zeitstrom als Motivation, da sie Veränderungen sichtbar werden lässt, zum anderen dient sie als Erinnerungsfunktion und dokumentiert das Lernen und Wachsen der Organisation.

Material/Aufwand
Stifte, lange Papierrolle (Tapete oder Packpapier), Bundstifte, Kreiden, evtl. Fotos aus Kalendern/Zeitschriften oder Postkarten.

Das Ganze kann als Fluss gestaltet werden mit eingezeichneten Steinen als wichtigen Meilensteinen, als Treppe mit diversen Stufen, die erklommen werden oder als Weg, auf dem einzelne Fußabdrücke das Fortkommen symbolisieren …

Zeitfenster
Es handelt sich um eine Methode, die ca. 20 Minuten in Anspruch nimmt und an der immer wieder weitergearbeitet und angeknüpft werden sollte. Dazu sollte der Zeitstrahl entweder an einem jederzeit zugänglichen Ort ausgehangen werden (Flur/Cafeteria o. Ä.) oder an einem »sicheren Ort« aufbewahrt und zu bestimmten und vorher vereinbarten Terminen (Meilensteinveranstaltungen, Reflexionstreffen etc.) ausgebreitet und ergänzt werden.

Teilnehmende
keine Begrenzung der Anzahl

Ablauf
Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, auf eine lange Papierrolle – Tapete oder Packpapier – die einzelnen Entwicklungsetappen, geplanten Aktivitäten und den vereinbarten Veränderungsprozess zur interkulturellen Öffnung festzuhalten. Dieser Zeitstrom kann von allen Beteiligten beschriftet werden und sollte immer wieder erweitert werden.

Elisabeth Vanderheiden

14.2.10 Veränderungsportrait

Diese Übung kann dazu beitragen, zu reflektieren und sich zu vergewissern, worin der eigene Beitrag zum interkulturellen Veränderungs- bzw. Öffnungsprozess bestehen könnte.

Ziel
Diese Methode eignet sich dazu, individuell zu reflektieren, was jede/r Einzelne zu einem gelingenden Veränderungsprozess im Kontext interkultureller Öffnung beitragen kann.

Material/Aufwand
Stifte, Kopiervorlage mit Silhouette eines Menschen für jede/n Teilnehmer/in (s. Abbildung 1).

Zeitfenster
30 bis 60 Minuten

Teilnehmende
10–25 Teilnehmende

Ablauf
Die Teilnehmenden erhalten jeweils ein Blatt mit der Silhouette eines Menschen. Diese können sie mit den Stiften so umgestalten, wie es ihnen gefällt und entspricht. Dabei werden sie gebeten, sich zu überlegen, welche Stärken sie an ihrem Körper und in ihrem Handeln markieren und beschreiben können, generell, aber auch – falls möglich – schon explizit in Bezug auf die interkulturelle Öffnung. Dazu machen sie sich an bestimmten Stellen der Silhouette kurze Notizen oder malen geeignete Symbole an die relevanten Stellen (z. B. »Mit meinen Händen kann ich besonders tatkräftig …«, »Mit meinem Kopf kann ich wichtige Schritte im Hinblick auf unseren interkulturellen Öffnungsprozess identifizieren. « etc.).

Es können aber auch Veränderungswünsche markiert werden (z. B. »Mit meinen Füßen möchte ich in Bezug auf das Thema interkulturelle Öffnung am liebsten sofort …«, »Mein Herz wünscht sich eine …«). Die Veränderungen können sich sowohl auf die einzelne Person als auch auf ein Team und die gesamte Organisation beziehen.

Dann werden die Veränderungsporträts einzeln vorgestellt und ggf. ein Aktionsplan erstellt, nächste Schritte oder Zuständigkeiten werden vereinbart.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

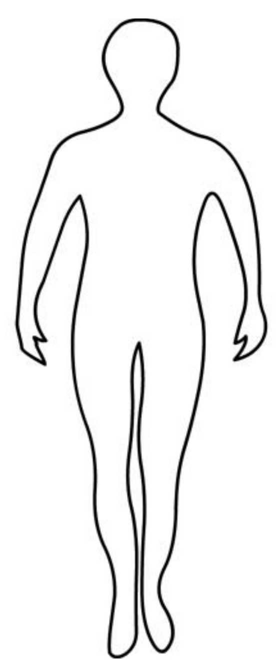


Abbildung 1: Kopiervorlage menschliche Silhouette (Quelle:www.bilder.tibs.at)

Ulrike Gentner

14.2.11 Veränderungen gestalten – Umgang mit Widerstand

Ziel
- Bewusstmachen von Einflusstaktiken und Konfliktsituationen;
- Analyse von Situationen, die Widerstand auslösen;
- Reflexion der Auswirkungen von Veränderungen;
- Reflexion des Umgangs mit konflikthaften Situationen;
- Sichtbarmachen von Handlungsoptionen.

Material/Aufwand
Flipchart, Stifte, Pinnwände, Pinnwandnadeln, Laptop, Beamer

Zeitfenster
je nach Personenzahl bis 90 Minuten

Teilnehmende
optimal 8 bis maximal 30 Personen.

Ablauf
Einführung durch die Kursleitung: Veränderungen gehören zum Leben und verhindern Stagnation. Doch Veränderungsprozesse können bei Mitarbeitenden Auslöser von Widerstand sein bzw. werden. Menschen benötigen Stabilität und Veränderung zu etwas Neuem in Balance. Denn das Beharrungsvermögen verhindert Entwicklung. Dies tangiert die organisationale wie personelle Kompetenz. Für Führungskräfte bedeutet dies, (Blockade-)Situationen bewusst wahrzunehmen und wie Entwicklungen zu erkennen, um frühzeitig und angemessen handeln zu können. (Die relevanten Prozesse bei Blockaden sind in Tabelle 1 und 2 sowie Abbildung 1 und 2 dargestellt. Der Beitrag IKÖ als Organisationsentwicklung bringt ein Modell über die Schritte zur Akzeptanz von Änderungen.)

Arbeitsauftrag an die Teilnehmenden: Bitte bilden Sie Arbeitsgruppen à 4–5 Personen, sammeln und stellen Sie im Plenum anhand eines Flipcharts vor: Woran erkennen Sie Widerstand von Mitarbeitenden?

Aufbauend auf den Erkenntnissen oder Erfahrungen der Teilnehmenden stellt die Kursleitung in einem Impulsreferat vor:

Blockieren ist eine intraorganisationale Einflusstaktik (Neubauer u. Rosemann, 2006, S. 55). Im Transfer auf IKÖ bedeutet dies: Bei interkulturellen Prozessen ist besonders darauf zu achten, dass sowohl ungleiche Verteilung von Macht als auch das Know-how von herrschenden »Spielregeln« reflektiert werden.

Tabelle 1: Mögliche Ursachen von Widerständen in Veränderungsprozessen
(Quelle: Frey, Gerkhardt, Fischer, Peus u. Traut-Mattausch, 2009, S. 563)

A) Nicht-Wissen
Es ist unklar, was der Ist- und was der Soll-Zustand genau beinhaltet
und was die Ursachen der Diskrepanz sowie die notwendigen Lösungen sind.

B) Nicht-Können
Man kennt Ist/Soll, aber besitzt die Fertigkeit und Fähigkeit zur Erreichung des Soll-Zustandes nicht.

C) Nicht-Wollen
Es fehlt die Motivation, sich zu verändern, aus den unterschiedlichsten Gründen:
a) hoher Aufwand
b) mangelnde Disziplin
c) hohe mögliche Verluste

D) Nicht-Dürfen/Nicht-Sollen
Man glaubt, dass die Umgebung gar nicht will, dass man sich verändert
Es werden von der Umgebung (Kollegen, Vorgesetzte usw.) Signale wahrgenommen,
dass eine Veränderung in der Realität nicht wirklich erwünscht ist.

Tabelle 2: Systematik typischer Symptome des Widerstands
(Quelle: Frey, Gerkhardt, Fischer, Peus u. Traut-Mattausch, 2009, S. 562)

Art des Widerstands	Symptome beim Individuum	Symptome in der Gruppe/ Organisation
Aktiv (Angriff)	■ Häufiger Widerspruch, Negativsicht ■ Gegenargumentation ■ Kritik gegenüber dem Vorgesetzten ■ Aufregung und Beschwerden ■ Sturer Formalismus ■ Ausreden für Passivität ■ Arbeiten kommen unbearbeitet zurück	■ Mitarbeiter greifen sich gegenseitig persönlich an ■ Sündenbocksuche ■ Cliquenbildung ■ Machtspiele ■ Gerüchte
Passiv (Flucht)	■ Abwesenheit vom Arbeitsplatz ■ Lustlosigkeit und Müdigkeit ■ Kopfmonopol (bunkert Informationen und gibt diese nicht weiter) ■ Unaufmerksamkeit ■ Ratlosigkeit ■ Dienst nach Vorschrift ■ Kein Engagement ■ Labilität und Fluchtverhalten ■ Rückzug	■ Angespannte Atmosphäre ■ Entscheidungsunfähigkeit ■ Hoher Krankheitsstand ■ Debatten über Unwichtiges ■ Hohe Fluktuationsrate ■ Mangelnde Kooperation

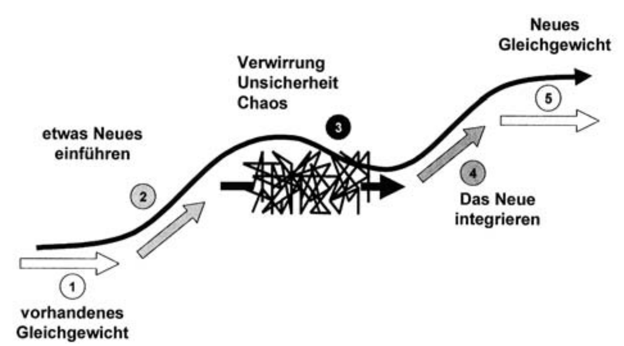


Abbildung 1: Phasen und Zustände in Veränderungsprozessen
(nach V. Satir, zitiert aus Kuster, Huber, Lippmann, Schmid, Schneider, Witschi u. Wüst, 2006, S. 231)

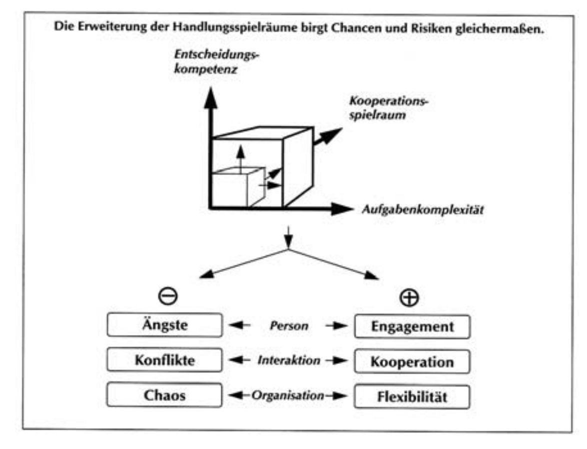


Abbildung 2: Chancen und Risiken erweiterter Handlungsspielräume
(Quelle: Wiendieck, 2009, S. 556)

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 602 23.01.14 11:28

Nach dem Impulsreferat gibt die Kursleitung folgenden Arbeitsauftrag an die Teilnehmenden:

1. Welche Strategien und Instrumente kennen Sie, mit Widerstand umzugehen?

(Beispiele: Gründe für Widerstand analysieren; Informieren über die Situation wie geplante Maßnahmen; Transparenz über Entscheidungsprozesse und Handlungsschritte herstellen; Hinhören und Eingehen auf Bedürfnisse, Ideen und Meinungen von Mitarbeitenden; Partizipation zulassen; Verhandeln über Streitpunkte und Differenzen; Förderung konsensbildender Prozesse etc.)

2. Bitte wägen Sie innerhalb Ihrer Arbeitsgruppe Chancen und Grenzen dieser Strategien und Instrumente ab.

Mit einer Frage- und Austauschrunde im Plenum schließt dieser Teil.

Literatur

Frey, D., Gerkhardt, M., Fischer, P., Peus, C., Traut-Mattausch, E. (2009). Change Management in Organisationen. Widerstände und Erfolgsfaktoren der Umsetzung. In L. Rosenstiel, E. Regnet, M. Domsch (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern (6. Aufl., S. 561–572). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kuster, J., Huber, E., Lippmann, R., Schmid, A., Schneider, E., Witschi, U., Wüst, R. (2006). Handbuch Projektmanagement. Berlin u. a.: Springer.

Neubauer, W., Rosemann, B. (2006). Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.

Wiendieck, G. (2009). Führung und Organisationskultur. In L. Rosenstiel, E. Regnet, M. Domsch (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern (6. Aufl., S. 551–560). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Katharina Mallich-Pötz und Karin Gutiérrez-Lobos

14.2.12 Diversity-Matrix

Die Diversity-Matrix setzt sich auf horizontaler Ebene aus den sechs Kerndimensionen von Diversität nach Gardenswartz und Rowe (2003) zusammen und beinhaltet auf vertikaler Ebene die für die Organisation relevanten Zielgruppen, welche zuvor zu eruieren sind und über welche innerhalb der Institution idealerweise Einigkeit besteht. In einem weiteren Schritt sind pro Zielgruppe und pro Diversitätsdimension Ziele zu definieren (als Beispiel s. Abbildung 1). Diese können sich entweder auf eine einzige Diversitätsdimension beziehen oder aber intersektionell ineinandergreifen und -wirken. Wesentlich ist, dass die Ziele den »smart«-Kriterien entsprechen, also spezifisch, messbar, erreichbar und zeitlich definiert sind. Der Anzahl der zu definierenden Ziele sind keine Grenzen gesetzt. Es ist jedoch vorteilhaft, mit einer überschaubaren Anzahl an Zielen zu starten. In einem weiteren Projektschritt kann die Diversity-Matrix um zusätzliche Ziele erweitert werden.

Ziel
Erstellung einer Diversity-Matrix als Unterstützung bei der Etablierung einer organisationsspezifischen Diversity-Management-Strategie

Material/Aufwand
Etablierung einer Steuergruppe
Engagement und Einsatzbereitschaft der Mitglieder der Steuergruppe

Zeitfenster
in einem ersten Schritt: zumindest 3–4 Workshops à 3 Stunden

Teilnehmende
Stakeholder (z. B. Betriebsrat, Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen, Studierende, Personalentwicklung, Führungskräfte, …) und interessierte Mitarbeitende einer Organisation

Ablauf
Die Planung der Workshops sollte organisationsspezifisch (am besten mit externer Begleitung) erfolgen. Folgende Themenstellungen gilt es, in den Workshops zu bearbeiten:

- Sensibilisierung und Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses von Diversität in der Organisation sowie darüber, welche Ziele mit dem Aufbau eines Diversitätsmanagements verbunden sind;
- Brainstorming zu Zielen, die in der Organisation von Interesse sein könnten (noch keine Bewertung über Machbarkeit/Umsetzungsschritte etc.); Arbeit in Kleingruppen und Plenum unter Zuhilfenahme der Diversity-Matrix;
- Konkretisierung und Operationalisierung der Ziele; Formulierung »smarter« Kriterien; Erarbeitung möglicher Maßnahmen und Evaluierungsschritte; Priorisierung von Diversity-Zielen;
- Benennung eines oder mehrerer Koordinator(innen), welche die »Patenschaft« für eines der Ziele übernehmen und die Weiterentwicklung vorantreiben;
- in einem weiteren Schritt: Evaluierungsworkshops, Bekanntmachung innerhalb der Organisation.

Literatur

Adaptiert nach: Gardenswartz, L., Rowe, A. (2003). Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Alexandria: SHRM

Abbildung 1: Diversity-Matrix zur interkulturellen Öffnung der medizinischen Universität Wien

Franz Kaiser Trujillo

14.2.13 Der Kompetenzwürfel als Beispiel für Organisationsentwicklung

Der Kompetenzwürfel ist ein Instrument, um in eine prozesshafte Netzwerkarbeit oder Steuergruppenarbeit o. Ä. einzusteigen.

Ziel
Die Teilnehmenden erkennen, dass sie während ihrer Beratungen stets zweidimensional planen müssen: Zunächst müssen sie sich der vorhandenen Kompetenzressourcen (in Netzwerk, Jahrgangstufe, Kollegium etc.) bewusst werden, um danach erste Konkretisierungsmaßnahmen entlang des Dreischritts zu vereinbaren.

Material/Aufwand
Würfel für alle Beteiligten vorbereiten

Zeitfenster
ca. 60 Minuten

Teilnehmende
optimal bis zu 12–15 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Der Kompetenzwürfel (s. Abbildung 1) eignet sich hervorragend für eine Brainstormingphase, die zugleich einem (»neuen«) Kennenlernen der Teilnehmenden gerecht wird. Mit ihm lassen sich im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung (ikSe) erste selbstreflexive Prozesse anstoßen:
- *Wollen:* Möchten wir eine differenzfreundliche und selbstreflexive Veränderung an unserer Schule angehen? Mit welchen Widerständen ist zu rechnen und welche Widersprüchlichkeiten gilt es, produktiv einzubeziehen?
- *Wissen:* Über welches Know-how müssen wir verfügen, um derartige Prozesse steuern zu können und die Erfahrungen der Einzelnen ernst zu nehmen?
- *Können:* Wer kann schon was und wer soll wozu befähigt werden? Usw.

Wollen

Stehe/n ich/wir hinter der Idee eines ....? Mache/n ich/wir diese Innovationsidee zu meiner/unserer Sache?

Wissen

Was weiß ich/wissen wir vom Neuen? Was muss ich/müssen wir wissen? Welche Erfahrungen können wie nutzen?

Planen

Wie gehen wir vor? Was ist wann zu beachten? Welches Wissen nutzen wir? Wie ordnen wir die Zeit?

Können

Welche Kompetenzen müssen wir beherrschen? Welche Teamfähigkeiten sind erforderlich?

Umsetzen

Welche Aufgaben sind zu lösen? Wie und womit lösen wir sie? Was müssen wir neu entwickeln? Welche Alternativen gibt es?

Bewerten

Wie stellen wir Fortschritte fest? Wie beurteilen wir Qualität? Welche sind unsere Standards? Wann brauchen wir Feedback?

Abbildung 1: Kompetenzwürfel

14.3 Tools zur thematischen Erschließung der interkulturellen Öffnung

Ist das Reich der Vorstellung erst revolutioniert,
kann die Wirklichkeit nicht lange standhalten.

Hegel

Claude-Hélène Mayer

14.3.1 Gefühlsreflexionen

Die Übung dient der Reflexion der eigenen Gefühle und Bedürfnisse im Kontext von Interkulturalität und interkultureller Öffnung in Organisationen.

Ziel
Diese Methode dient dazu, dass sich die Teilnehmenden über ihre Gefühle und Bedürfnisse im Kontext von interkultureller Öffnung bewusst werden und diese mit anderen Personen in der Organisation teilen.

Material/Aufwand
Arbeit mit Ressourcenkarten oder eigens erstellen Bildern oder eigenen Photos, die mit Interkulturalität, Kultur, dem Eigenen und/oder dem Fremden assoziiert werden können

Zeitfenster
ca. 45 Minuten

Teilnehmende
unbegrenzte Teilnehmer(innen)anzahl, Eigenarbeit (20 min) und Arbeit zu zweit (15 min), Rücksprache im Plenum (10 min)

Ablauf
Die Teilnehmenden suchen sich aus einem Angebot von Karten eine heraus, die sie anspricht. Aufgabenstellung in Selbstreflexion:

1. Welche Gefühle tauchen auf, wenn Sie dieses Bild ansehen?
2. An welche Bedürfnisse (erfüllte und/oder unerfüllte) sind diese Gefühle geknüpft?
3. Wenn Sie dieses Bild mit Kultur, Interkulturalität, interkulturellen Erfahrungen in Zusammenhang bringen, welche Gedanken entstehen? Wie sind diese mit Ihren Gefühlen und Bedürfnissen verknüpft?
4. Wenn Sie nun an interkulturelle Öffnung in Ihrer Organisation denken, wie geht es Ihnen? Welche Gefühle entstehen? Welche Bedürfnisse nehmen Sie wahr? Wie bewerten Sie die Gefühle, die entstehen? Sind es eher positive und/oder negative Gefühle?
5. Suchen Sie sich nun eine Partnerin oder einen Partner und tauschen Sie sich über Ihre Reflexionen gemeinsam aus.
6. Stellen Sie dabei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Ihren Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen fest.
7. Erläutern Sie schließlich, was Ihnen in Zukunft bei der interkulturellen Öffnung helfen könnte, positive Gefühle zu entwickeln und Ihre Bedürfnisse im Kontext der interkulturellen Öffnung (mehr) zu erfüllen.

Elisabeth Vanderheiden

14.3.2 Kaleidoskop der Weisheiten

Bei Veränderungsprozessen ist es oft nicht so einfach, auf der Sachebene einen sachgerechten, adäquaten Zugang zum Thema zu bekommen, der die anstehenden Themen, Ziele und Aufgaben erarbeiten hilft und diese anschaulich und konkret werden lässt. Diese Übung bietet den Raum und die Gelegenheit, die anstehenden Aspekte interkultureller Öffnung zu reflektieren und zu äußern, worum es geht, welches Verständnis die beteiligten Personen im Zusammenhang mit interkultureller Öffnung haben und was dieses Thema für jede Einzelne/jeden Einzelnen bedeutet. Sie kann zudem einen kreativen Prozess einleiten und ein gemeinsames Verständnis von interkultureller Öffnung vorbereiten helfen.

In diesem Buch finden Sie vor jedem Kapitel ein Zitat, das sich im engeren oder weiteren Sinne mit dem Thema Veränderung befasst. Diese dienen als Basis für die hier beschriebene Übung.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders für eine selbstständige Auseinandersetzung mit dem Thema »Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten«, den damit verbundenen Assoziationen, Gefühlen und Gedanken. Jede/r der Teilnehmenden erhält Gelegenheit zu äußern, was er/sie unter interkultureller Öffnung versteht und was für sie/ihn persönlich bedeutet.

Material/Aufwand
Die Zitate in diesem Buch werden auf Karten notiert und den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt. Diese können auch gerne eigene Sprüche, Zitate oder Merksätze zum Thema Veränderung, Öffnung, Wandel etc. einbringen und auf Moderationskarten festhalten. Material:
- Karten mit Zitaten,
- Moderationskarten,
- Stifte,
- Moderationswände oder Flipcharts.

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
bis 10 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Die Karten liegen auf dem Boden oder Tisch, jede/r darf eine Karte auswählen.
Arbeitsauftrag:
Sie wissen, dass wir uns als Organisation mit der interkulturellen Öffnung beschäftigen und dazu gemeinsam die nächsten Schritte vereinbaren wollen. Stellen Sie sich dazu folgende Fragen:
- Was bedeutet das Thema bzw. dieses Ziel für mich?
- Was löst dieses Thema in Ihnen für Urteile, Gedanken, Gefühle aus?
- Vielleicht weckt es auch Erinnerungen und Erfahrungen?

Suchen Sie eine Zitatkarte aus, die dazu passt und erzählen Sie uns danach, was dieses Zitat über Ihren persönlichen Bezug zum Thema oder Ziel aussagt.

Die Äußerungen der Teilnehmenden sollten nicht zusammengefasst werden, aber die Inhalte, die genannt werden, sollten auf Karten/Flipchart etc. festgehalten werden und ebenso im Laufe des weiteren Prozesses. Dazu kann es hilfreich sein, zu unterscheiden, z. B.

- inhaltliche Aspekte, die mit dem Thema verbunden werden,
- Hoffnungen,
- Ängste.

Diese sollten dann auf unterschiedlichen Charts oder Moderationswänden festgehalten und weiterbearbeitet werden.

Anne Schaarschmidt

14.3.3 Themeninseln als Diskussionseinstieg in das Thema Engagement

Themeninseln sind dann eine fruchtbare Methode zum Einstieg in die Diskussion, wenn sie stattfindenim vorgenommenen Perspektivwechsel;
- in kleinen Gruppen, die eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre ermöglichen;
- im gegenseitigen Interesse beider Seiten, etwas voneinander zu erfahren.

Wichtig ist, dass die Themeninseln einen starken Bezug zu den Lebenswelten der Zielgruppe aufweisen. Im beschriebenen Beispiel (13.8.4) waren dies die Themen »Kinder«, »Beruf« und »deutsch sprechen«, »sich mit anderen Frauen austauschen«. So konnte in den Themeninseln das Interesse am Thema geweckt und das Vertrauen für eine rege Diskussion im Plenum geschaffen werden.

Ziel
- Mit Menschen, die wenig Berührung zu unserer mittelschichtgeprägten Engagementkultur haben, über Engagement ins Gespräch kommen;
- Mitarbeitende der eigenen Einrichtung für die Lebenswelten und Bedürfnisse dieser Menschen sensibilisieren.

Material/Aufwand
- Gestaltete Poster, die die Inhalte der Themeninseln visualisieren;
- Listen von Organisationen, die in den jeweiligen Themen aktiv sind;
- Einbindung von in den jeweiligen Themen aktiven Personen (haupt- oder ehrenamtliche Mitarbeitende von Organisationen) organisieren oder anderweitige ansprechende Präsentation der Themenbereiche vorbereiten;
- ggf. Computer und Internet.

Zeitfenster
ca. 120 Minuten

Teilnehmende
ab 15 Teilnehmende

Ablauf
In den Räumen der Einrichtung wird ein Parcours mit verschiedenen, gut sichtbaren Themeninseln aufgebaut. Die Themeninseln widmen sich unterschiedlichen Bereichen, die für die Teilnehmenden interessant sind und in denen sie Unterstützung durch Freiwillige bekommen können. An jeder Themeninsel steht mind. ein/e Gesprächspartner/in zur Verfügung, der/die sich im Thema auskennt und darüber informieren kann, welche Organisationen im jeweiligen Themenbereich Unterstützung anbieten.

Die Gruppen mit jeweils drei bis vier Personen absolvieren die Stationen nacheinander. Es kommt zunächst darauf an, die Teilnehmenden kennenzulernen, etwas über ihre Situation zu erfahren und zu erfragen, ob sie die Unterstützung durch Freiwillige brauchen oder in Anspruch nehmen würden. Anschließend können Hinweise auf einschlägige Organisationen gegeben werden (Liste, Flyer, Präsentation). Bei ganz speziellen Fragestellungen können auch das Internet (und wenn der/die Gastgebende eine Freiwilligenagentur ist, die Datenbank) genutzt werden. Gleichzeitig können die

Gastgeber(innen) ihrerseits Fragen stellen, um die Zielgruppe näher kennenzulernen und wichtige Informationen zu sammeln, die ihnen ohne persönlichen Kontakt schwer zugänglich sind. Gefördert wird damit zugleich eine vertraute Gesprächsatmosphäre auf Augenhöhe, in der sich auch die Teilnehmenden als Experten/Expertinnen auf ihrem Gebiet erleben.

Im Anschluss an den Parcours treffen sich die Teilnehmenden und Gastgebenden im Plenum zur gemeinsamen Diskussion.

Beispielfragen an die Zielgruppe können sein:
- Wie können Ihnen Freiwillige in Ihrer gegenwärtigen Lebenssituation helfen?
- Welche Angebote fehlen?
- Haben Sie Ideen und Wünsche für (Selbsthilfe-)Projekte?
- Können Sie sich vorstellen, selber freiwillig aktiv zu werden, wenn es die Umstände erlauben?
- Wenn ja, was würden Sie gerne machen?
- Was macht es einfacher für Sie, sich zu engagieren?
- Was brauchen Sie, um sich als freiwillige Helferin/freiwilliger Helfer in einer Organisation wohlzufühlen?

Entwickelt wurde diese Methode von der interkulturellen Projektgruppe des Projektes »InterEsse« der Freiwilligenagentur »Tatendrang« München. Für den Entwicklungsprozess ausschlaggebend war, dass sich die in der Projektgruppe mitwirkenden Migrantinnen an ihre eigene Anfangssituation in Deutschland erinnerten und diese Erfahrungen in die Gruppe einbrachten.

14.4 Sensibilisierungs-Tools

Sei Du selbst die Veränderung,
die Du Dir wünschst für diese Welt.

Mahatma Gandhi

Claude-Hélène Mayer

14.4.1 Interkulturelle Biografien auf der Timeline

Die Übung dient der Reflexion der eigenen Biografie im Blick auf die intrapersonale interkulturelle Öffnung.

Ziel
Diese Methode dient dazu, dass sich die Teilnehmenden über die intrapersonale interkulturelle Öffnung auf dem eigenen Lebensweg bewusst werden und diese auf einer Timeline darstellen.

Material/Aufwand
Karteikarten

Zeitfenster
ca. 90 Minuten (30 Minuten Vorbereitung der persönlichen Timeline, 30 Minuten Arbeit mit der Timeline zu zweit)

Teilnehmende
unbegrenzte Teilnehmer(innen)anzahl, Arbeit zu zweit

Ablauf
Die Teilnehmerenden reflektieren zuerst über ihren Lebensweg und ihre persönliche innere und/oder äußere interkulturelle Öffnung in ihrer Biografie von der Geburt bis zum heutigen Tag.

Mit Karteikarten soll jede/r Teilnehmer/in ihren eigenen Lebensweg darstellen und auf dem Fußboden als eine Timeline in chronologischer Abfolge auslegen. Wichtige Zeiten der interkulturellen Öffnung auf dem eigenen Lebensweg werden mit Altersangabe und dem Ereignis (ein Stichwort) auf einer Karteikarte versehen.

Wenn jede/r Teilnehmer/in ihre eigene Timeline der interkulturellen Öffnung erstellt hat, schließen sich jeweils zwei Teilnehmende zu einem Team zusammen.

Eine/r der beiden Teilnehmenden geht nun langsam seine/ihre Timeline von der Geburt bis zum heutigen Tag entlang. Bei jedem wichtigen Ereignis erzählt die Person, um welches Ereignis es sich handelt, wie dieses Ereignis die persönliche interkulturelle Öffnung vorangetrieben hat und schließlich am Ende der Timeline, wie die Person heute zur interkulturellen Öffnung steht.

Nach 30 Minuten wechseln die Teilnehmenden, die zweite Person geht ihre Timeline ab und reflektiert ihre Erlebnisse.

Abschließend tauscht sich das Team über die Erkenntnisse aus.

Literatur

Adaptiert aus: Mayer, C.-H., Boness, C.M. (2013). Creating Mental Health Across Cultures. Coaching and Training for Managers. Lengerich: Pabst Publishers.

Christian Boness

14.4.2 Find' ich fair!

Die mikrodidaktische Methode dient dem fairen Austausch von Bewertungsmaßstäben innerhalb einer Kleingruppe unter besonderer Berücksichtigung von Faktoren der interkulturellen Öffnung und Inklusion. Das Tool ist besonders in Institutionen der Formalen Bildung (Schule und Erwachsenenbildung) anwendbar.

Ziel
Diese Methode soll unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe in einer Kleingruppe transparent und nachvollziehbar machen. Sie hat das Ziel, auf der Grundlage gelebter Inklusion und interkultureller Öffnung die Perspektiven von diversitären Gruppenmitgliedern mit gleicher Wertschätzung anzunehmen und somit zu einem fairen Ergebnis beizutragen.

Material/Aufwand
Stifte, Kärtchen, Flipchart-Bögen oder Tafel

Zeitfenster
ca. 30–45 Minuten pro Kleingruppe

Teilnehmende
Kleingruppe von 3–5 Personen mit möglichst unterschiedlichen Hintergründen (gender, religiös, mit unterschiedlichen Einschränkungen etc.) plus Fachlehrkraft bzw. Expertin/Experte

Ablauf
Auf der Tafel/Flipchart wird ein Thema notiert: z. B. Sportunterricht: Schwimmen/Französisch: Grammatik/Musik: Instrumentenkunde/Kunst: archaische Ornamentik etc.

Es geht um die Transparenz der Wertmaßstäbe, die die einzelnen Rollenträger(innen) einbringen. Es sollen die Leistungen eines jeden Gruppenmitglieds im Schwimmen oder anderen Leistungsfeldern festgelegt und begründet werden.

Phase 1: Die Rollen der einzelnen Kleingruppenmitglieder werden verteilt – oder sind sogar bei heterogener Zusammensetzung der Gruppe vorhanden. Dann werden sie nur hörbar und somit bewusst gemacht.

Phase 2: Jedes Gruppenmitglied erhält 5 Karten, auf der es die Beurteilung der Schwimm-Kompetenz der anderen Gruppenmitglieder einträgt und stichwortartig eine Begründung oder einen Kommentar gibt.

Phase 3: Die Kärtchen werden an die Tafel/Flipchart geheftet, sodass die bunte Zusammensetzung der Bewertungen übersichtlich für jedes einzelne Gruppenmitglied visualisiert wird. Jedes Gruppenmitglied erklärt seine Maßstäbe, wenn die einzelnen Personen im Blick auf ihre Leistungsbewertungen besprochen werden. Es entwickeln sich intensive Gedankenaustausche, da jedes Mitglied verstehen soll, warum es gerade so bewertet worden ist.

Phase 4: Die Gruppe pendelt schließlich aus, welche Bewertung von allen Mitgliedern als fair gesehen und auch als gerecht eingestuft werden kann. Es wird so lange gependelt, bis ein Ergebnis ohne essenziellen Einwand erreicht ist.

Phase 5: Die Ergebnisse für alle Gruppenmitglieder werden gut sichtbar an der Tafel/Flipchart notiert und mit einem »Ausblick« versehen. Die Gruppe reflektiert die Erkenntnisse, die aus dieser Art Gruppen- und Einzel- Assessment resultieren.

Marwan Abou Taam

14.4.3 »ballance« Integration und Toleranz

Durch ballance-Veranstaltungen soll über Jungen und Mädchen, gesellschaftliche und ethnische Grenzen hinweg die Möglichkeit geben werden, die Bedeutung gemeinsamer sozialer Werte zu erfahren. Über gemeinsames Siegen, aber auch gemeinsames Verlieren entstehen menschliche Kontakte sowie emotionale Verbundenheit, die sich vertiefen und so zu einer wirkungsvollen und nachhaltigen gesellschaftlichen Einbindung eines jeden Einzelnen führen. Ausgebildete Teamerinnen und Teamer begleiten die Spielerinnen und Spieler bei einem Prozess, der Fairness, Toleranz und Mitmenschlichkeit schulen will. So lernen die Mädchen und Jungen durch einen intensiven Dialog, aufkommende Konflikte selbst zu lösen und Regeln eigenständig zu entwickeln und zu beachten. »ballance-Turniere« werden so vorbereitet, dass eigene Fair Play-Regeln gestaltet werden. So zählen neben den Toren auch Fair Play-Punkte, die über den Spielausgang mit entscheiden und nach dem Spielende gemeinsam besprochen und vergeben werden. Die Projektträger stellen die Streetsoccercourts, Spielbälle, T-Shirts und die entsprechende Beratung kostenlos zur Verfügung. Durch die Einbindung von Migranten-/Migrantinnenselbstorganisationen und die Umsetzung durch die Polizei entstehen bereits in der Vorbereitung der Turniere kostbare Netzwerke.

Ziel
Integration von Menschen durch Menschen über die spielerischen Methoden des Sports. Durch das gemeinsame Erstellen von Regeln soll der Fair Play-Gedanke gestärkt werden.

Material/Aufwand
»ballance« Streetsoccercourt/Austragungsort, Spielball, T-Shirts

Zeitfenster
Jede Spielrunde dauert 10 Minuten.

Teilnehmende
12 bis 50 Teilnehmende

Ablauf
Durch das Erleben und Erfahren von fairem Miteinander lässt sich der Ansatz von Integration und Toleranz für Kinder bewusst machen und somit ein »Fair Play-Lernen« ermöglichen. Es ist daher eine Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung durch Teamer(innen)/Begleiter(innen) erforderlich.

Um den pädagogischen Anspruch zu verdeutlichen, werden folgende Regeln vorgegeben:

- Gespielt wird 4 gegen 4 in einem Street-Soccer-Court.
- Es gibt keine Schiedsrichter(innen).
- Die Teams spielen in gemischten Mannschaften mit zwei Mädchen und zwei Jungs.
- Im Laufe des Spiels müssen sowohl die Mädchen wie die Jungs mindestens ein Tor erzielen, damit die Mannschaftstore zählen.

Vor Spielbeginn diskutieren die Teamer(innen) mit den Mannschaften die konkreten Fair Play-Regeln. Das jeweilige Team wählt sich drei Fair Play-Regeln aus, die auf dem Spielbogen festgehalten werden und nun nach dem Spiel im gemeinsamen Gespräch zwischen Teamer(in) und Mannschaften bewertet werden. Nach Spielablauf diskutieren die Teams den jeweiligen Spielverlauf entlang der selbstgegebenen Regeln und vergeben die Fair Play-Punkte unter den folgenden Leitfragen:
– »Fair Play: Was ist mir hierbei wichtig?
– Was habe ich selbst an unfairem Verhalten erlebt oder gesehen?
– Wie sieht faires Verhalten aus?«

Die Wertung der Spiele ergibt sich aus der Ermittlung der Fair Play-Punkte durch den Dialog mit Bewertung durch die Teams sowie der Spielpunkte durch die erzielten Tore in der Begegnung. Haben sich die Mannschaften voll und ganz an ihre eigenen Fair Play-Vorgaben gehalten, so können sie sich die maximale Fair Play-Punktzahl von drei geben. Das Team, das nach der Spielzeit von ca. 10 Minuten die meisten Tore erzielt hat, erhält drei Spielpunkte. Das unterlegene Team erhält einen Spielpunkt. Damit wird das Fair Play höher bewertet als das tatsächliche Erzielen von Toren.

»ballance« Integration und Toleranz ist ein Projekt, an dem verschiedene Träger in Rheinland-Pfalz mitwirken und wird vom Ministerium des Innern, für Sport und Infrastruktur und dem Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen gefördert. Das Konzept kann den Bedürfnissen der jeweiligen Ausgestalter des Turniers angepasst werden. Die Streetsoccercourts sowie die Ausbildung der Teamer liegen in der Projektverantwortung des südwestdeutschen Fußballverbandes und beim Fußballverband Rheinland.

Elisabeth Vanderheiden

14.4.4 Haltungspendel

Die Übung lädt dazu ein, sich mit einer bestimmten Fragestellung aus der Perspektive eines eher förderlichen und eines eher hinderlichen Glaubenssatzes zu befassen. Die innere Haltung, also unsere Einstellung, unser inneres Verhältnis zu einer bestimmten Fragestellung oder einem Sachverhalt prägen ganz entscheidend unser Handeln, sowohl im Privaten als auch auf der professionellen Ebene. Ebenso werden auch Strukturen und Organisationskultur sowie die individuellen Verhaltensdimensionen durch unsere Einstellungen, Gedanken und unser Handeln geprägt.

Ziel
Die Teilnehmenden spüren einer bestimmten Thematik aus der Perspektive eines eher hinderlichen sowie eines eher förderlichen Sachverhaltes nach. Ziel ist es dabei, sich des eigenen inneren Verhältnisses zu einer bestimmten Fragestellung zu vergewissern und eine persönlich adäquate und stimmige Haltung dazu zu entwickeln.

Material/Aufwand
ein rotes Tuch, Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand

Zeitfenster
130 Minuten

Teilnehmende
Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit

Ablauf
1. Schritt: Zum Thema Interkulturelle Öffnung wird zunächst ein spezielles Thema (z. B. Interkulturelle Öffnung unserer Organisation) schriftlich fixiert. Anschließend werden dann dazu zwei kontrastive, möglichst realitätsnah formulierte Aussagen oder Hypothesen formuliert und schriftlich festgehalten, wie z. B.
- Durch die Interkulturelle Öffnung wird bei uns kein Stein auf dem anderen bleiben …!
- Interkulturelle Öffnung ist für uns nicht relevant.

Diese Aussagen können sowohl individuelle als auch kollektive Haltungen formulieren.

2. Schritt: Das Thema wird in der Mitte des Raumes ausgelegt, jeweils rechts oder links dazu das Blatt mit der eher förderlichen und der eher hinderlichen Grundhaltung.

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich zunächst auf der Seite mit der einschränkenden Formulierung zu positionieren und dieser nachzuspüren. Nach einer Weile bewegen die Teilnehmenden sich langsam auf das Thema zu und überprüfen für sich, was sich aus dieser Haltung für sie selbst und für das Thema ergibt.

Das kann durch folgende Anweisungen begleitet werden (Besser, 2010, S. 94):
- »Sie befinden sich auf der Position, die für Sie für das heutiges Thema bezogen eher einschränkend ist. Egal, ob Sie diese Position teilen oder nicht, erlauben Sie sich bitte jetzt, sich mit dieser Position zu verbinden.
- Wie fühlt sich das an?
- Welche Gedanken entstehen? Welche Handlungsimpulse erhalten Sie?

- Wie wäre es für Sie persönlich, wenn diese Haltung Ihre eigene wäre oder vielleicht auch ist?
- Und dann bewegen Sie sich bitte langsam, Schritt für Schritt auf das Thema zu.
- Fühlen Sie sich angezogen oder abgestoßen?
- Welche Gedanken entstehen in Ihnen, wenn Sie sich mit dieser Haltung dem Thema nähern?
- Und wenn Sie jetzt bei dem Thema angekommen sind und sich mit ihm auf einer Ebene befinden:
- Wie verbindet sich das Thema mit dieser Haltung? Was an dieser Verbindung empfinden Sie als sinnvoll, was eher als unstimmig?«

Im Anschluss an diese Fragen wird mit ähnlichen Worten die Übung in Bezug auf die förderliche Haltung durchgeführt.

3. Schritt: Im letzten Schritt tauschen sich die Teilnehmenden über ihre Erfahrungen bei der Übung in Zweiergruppen aus.

Literatur

In Anlehnung an: Besser, R. (2010): Interventionen, die etwas bewegen. Prozesse emotionalisieren, mit Konfrontation aktivieren, über Grenzen gehen, wirksame Rituale gestalten. Weinheim u. Basel. Beltz.

Elisabeth Vanderheiden

14.4.5 Labiles Dreieck

Die Übung bietet den Raum und die Gelegenheit, zu reflektieren und zu äußern, welche Hoffnungen, aber auch welche möglicherweise vorhandenen Befürchtungen mit dem Thema Interkulturelle Öffnung für die Einzelne/den Einzelnen verbunden sind.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders gut, um einen Konflikt im Kontext von interkultureller Öffnung, seine Ursachen und seine Lösungsstrategien zu bearbeiten.

Material/Aufwand
Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand (Dreieck anzeichnen)
alternativ: aus Holzlatten nachbauen, mit Holzklötzen stützen, dann Vorschläge z. B. auf ausgeschnittene Bilder einer Säge (Kopiervorlage s. Abbildung 1) schreiben

Zeitfenster
ca. 30–45 Minuten

Teilnehmende
3 bis 5 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Eine von den Teilnehmenden benannte Konfliktsituation wird in das »labile Dreieck« (ein auf einer Spitze stehendes Dreieck) geschrieben. Das Dreieck kann nur stehen, wenn es von äußeren Kräften gestützt wird. Daher werden »Stützen« gesucht: Ursachen, die den Konflikt erzeugt haben, Kräfte, die den labilen Konfliktzustand stabilisieren. Sie werden einzeln als Stützen am Dreieck angebracht.

Zu jeder Stütze wird nun ein Vorschlag gesucht, der diese Stütze »absägt«: eine Lösungsstrategie. Wenn die Gruppe zu viele Teilnehmende umfasst, ist es sinnvoll, sie in Kleingruppen aufzuteilen und im Anschluss die Dreiecke in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu vergleichen und Schwerpunkte für die gemeinsame Arbeit zu erarbeiten.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen. Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden 2009.

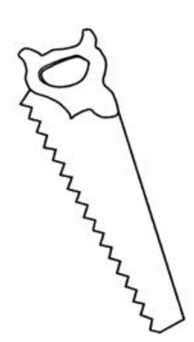


Abbildung 1: Kopiervorlage Sägebild (Quelle: www.jetztmalen.de)

Elisabeth Vanderheiden

14.4.6 Fotos oder Gegenstände als Metaphern

Die Übung bietet den Raum und die Gelegenheit, zu reflektieren und zu äußern, welches Verständnis die beteiligten Personen vom Begriff Interkulturelle Öffnung haben. Sie kann einen Weg hin zu einem gemeinsamen Verständnis vorbereiten.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders für eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Assoziationen, Gefühlen und Gedanken, die das Thema Interkulturelle Öffnung weckt. Jede/r der Teilnehmenden erhält Gelegenheit zu äußern, was interkulturelle Öffnung für sie/ihn persönlich bedeutet.

Material/Aufwand
Postkarten oder Kalenderblätter oder Fotos mit verschiedenen Motiven
alternativ: Korb mit kleinen Gegenständen (Werkzeuge, Küchenutensilien, Spielfiguren, Alltagsgegenstände etc.)

Zeitfenster
Ca. 30 Minuten

Teilnehmende
bis 10 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Aus einem Postkarten(Foto)stapel (oder Korb) ziehen die Teilnehmenden eine Karte/einen Gegenstand. Sie bekommen die Aufgabe, sich mit dem Kartenmotiv/Symbol auseinanderzusetzen, wobei das Motiv als Metapher für den Begriff Interkulturelle Öffnung stehen soll. Dafür bekommen sie bis zu fünf Minuten Zeit. Im Anschluss stellen die Teilnehmenden unter dem Motto »Interkulturelle Öffnung heißt für mich …« die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung vor.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Elisabeth Vanderheiden

14.4.7 Rotes Tuch

Die Übung kann dazu beitragen, zu reflektieren und ein Forum zu bieten, möglicherweise vorhandenen Befürchtungen oder Widerständen Raum zu geben, die mit dem Thema Interkulturelle Öffnung verbunden sein könnten.

Der Akt der Auseinandersetzung mit organisationalen Veränderungen, des Abschieds von verfestigten Normen, Formen und Verfahren, bedeutet in der Regel für alle Beteiligten einen hohen emotionalen, kognitiven, sozialen, aber auch energetischen Aufwand. Ein nicht unbeträchtlicher Teil davon äußert sich in Form von Widerstand, der seinen Raum braucht, gehört und angenommen werden will, damit Veränderungsprozesse gelingen können. Widerstände sind in Veränderungsprozessen regelmäßig spürbar und haben eine wichtige, bewahrende Funktion in Organisationen. Sie übernehmen gewissermaßen eine Wächterfunktion: Sie schützen vor zu viel und zu schneller Veränderung und zeigen wichtige Bedürfnisse der Organisation.

Ziel
Diese Methode bietet individuellen Ängsten/Befürchtungen/inneren Widerständen der Einzelnen Raum, um durch deren Annahme und Bearbeitung einen gelingenden Veränderungsprozess im Kontext interkultureller Öffnung zu ermöglichen.

Material/Aufwand
ein rotes Tuch, Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand

Zeitfenster
15–30 Minuten

Teilnehmende
optimal bis zu 12 Teilnehmende

Ablauf
Zum Thema Interkulturelle Öffnung wird ein Aussagesatz oder eine Hypothese formuliert und niedergeschrieben, wie z. B.:

- Die interkulturelle Öffnung wird unsere Organisation vollständig und in allen Bereichen nachhaltig verändern …
- Die interkulturelle Öffnung wird alles in unserer Organisation infrage stellen …
- Durch die Interkulturelle Öffnung wird bei uns kein Stein auf dem anderen bleiben …

Nun werden die Teilnehmenden gebeten, jeweils ihr persönliches rotes Tuch zu benennen. Als Hilfsmittel wird dazu das rote Tuch weitergegeben. Der/die Moderator/in notiert die Rückmeldungen der Teilnehmenden unter dem anfangs angeschriebenen Aussagesatz.

Variation: Der/die Moderator/in notiert die Rückmeldungen verdeckt und stellt diese erst nach Abschluss der Runde für alle sichtbar zur Auswertung bereit.

Mit Unterstützung einer anderen Methode, z. B. der Zirkulären oder Iterativen Skala, der Übung Step by Step oder Ähnlichem kann dann an diesen Aussagen weitergearbeitet werden.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Emra Ilgün-Birhimeoğlu

14.4.8 Interkulturelles Domino

Einstiegsübung für interkulturelle Seminare und Veranstaltungen

Ziel
Das Interkulturelle Domino ist gut als Einstiegsübung geeignet, insbesondere als Übung zur Sensibilisierung und Einführung in die interkulturellen Kommunikation. Sie hilft Verknüpfungen zu erstellen und Stereotype bewusst machen.

Material/Aufwand
3 x 1 Satz Dominokarten
Begriffe für Dominokarten: Zuwanderung, Migrationshintergrund, Kriminalität, Einbürgerung, Zwangsheirat, Islam, Vorurteil, Rassismus, Interkulturelle Kompetenzen, Alterspyramide, Armut, Kultur, Religion, Hautfarbe, Macht, Minderheit, Wahlrecht, Missverständnis, Anpassung, Integration, Würde, Ohne Migrationshintergrund, Interkulturelle Öffnung, Hochqualifizierte, Schein-Asylant, »Das Boot ist voll«, Gesundheit, Soziale Arbeit.

Zeitfenster
30 bis 45 Minuten

Teilnehmende
4 bis 18 Personen

Ablauf
Die Teilnehmenden werden in Gruppen zu 4–6 Personen eingeteilt (möglichst eine gerade Zahl). Innerhalb der Kleingruppen werden zwei Mannschaften gebildet, die jeweils eine Hälfte der Dominokarten erhalten. Die Dominokarten enthalten jeweils zwei Begriffe. Kein Begriff taucht doppelt auf. Die Mannschaften sollen nun zwei Karten aneinanderlegen und begründen, warum sie dort eine Verknüpfung herstellen. Beispiel: Jemand legt den Begriff *Kopftuch* und *Integration* zusammen und erklärt, dass das Kopftuch oft als Hindernis zur Integration wahrgenommen wird. So steigen die Teilnehmenden in die Thematik ein und verdeutlichen ihr eigenes Verständnis von Interkulturalität. Die Übung erleichtert diesen Prozess. Jede Mannschaft legt immer nur eine Karte an. Danach ist die andere Mannschaft an der Reihe.

Anschließend berichten in der Auswertungsphase die Gruppen von ihren Verknüpfungen. Die Seminarleitung fragt nach Schwierigkeiten, Widersprüchen und Unklarheiten. Häufig gibt es auch Überraschungen und lustige Momente. Die ausgewählten Begriffe sind auf das darauffolgende Seminar abgestimmt und werden inhaltlich aufgegriffen. Interessant wird es, die Übung am Ende des Seminars zu wiederholen, um neu entstandene Verknüpfungen zu verdeutlichen.

Literatur

Adaptier nach: Auernheimer, G. (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (5. erg. Auflage). Darmstadt: WBG.

Ulrich Heberger

14.4.9 Spiel mit Identitäten

Der Prozess der interkulturellen Öffnung beginnt in den Köpfen der Einzelnen. Der Entwicklungsprozess auf allen Ebenen der Organisation muss von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelebt und erlebt werden. Im Folgenden wird eine Übung beschrieben, die gerade an dieser Selbstreflexion/diesem Erleben und der Erprobung neuer Wahrnehmungsmuster ansetzt.

Bei dieser Übung geht es um die Erweiterung der Wahrnehmung eigener Identitäten. Während die erweiterte Wahrnehmung im Fokus vieler interkultureller Übungen ist, soll hier die Dimension der »fiktiven Identität« als Wahrnehmungsmuster geübt werden.

Gerade für Menschen, die in der Pflege arbeiten und mit Demenzkranken zu tun haben, ist es immer wieder eine Herausforderung, die Identität mit dem Wissen einer etwaigen differenten Biografie einzuschätzen. Demnach werden Menschen, die andere Identitäten vorgeben oft negativ bewertet und berichtigt. Diese Übung soll den Wahrnehmungsrahmen erweitern.

Ziel
Entwicklung »fiktiver Wunsch-Identitäten« als neue Wahrnehmungsmuster.

Material/Aufwand
Papier, Stifte, Flipchart für Wandzeitung

Zeitfenster
ca. 40 Minuten

Teilnehmende
Gruppen in verschiedenen Größen, sollte die Gruppe größer sein als 15 Teilnehmende, empfiehlt es sich, sie zu teilen. Die Übung eignet sich gut für Pflegekräfte im Umgang mit alten Menschen mit Zuwanderungsbiografie und Menschen mit Demenz.

Ablauf
Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich Gedanken über ihre Identität zu machen. Sie sollen sie schriftlich kurz beschreiben. Danach sollen sie eine Wunschidentität entwickeln und diese aufschreiben. Die Wunschidentität kann fiktiv sein. Zuerst soll demnach eine Eigenperspektive entwickelt werden.

Im zweiten Teil werden die Identitäten vor der Gruppe vorgestellt mit dem Hinweis, ein Gefühl für beide Identitäten zu entwickeln. Dabei ist nicht wichtig, die wahre Identität zu identifizieren. Die Teilnehmenden sollen lernen, die wahre wie auch die fiktive Realität für möglich zu halten und anzuerkennen. Dieser Teil darf zum Nachdenken anregen, sollte aber vor allem eine »seriöse spielerische Leichtigkeit« vermitteln.

Im Rahmen einer Wandzeitung werden nun die Ergebnisse festgehalten. Es geht ausdrücklich um Gefühle – nicht um die Zuweisung richtig – falsch.

In der Nachbearbeitung der Übung können nun Erklärungen zum Hintergrund gegeben werden: Biografische Daten können nur einen Hinweis geben, wie Menschen sich sehen und fühlen.

Unerfüllte Sehnsüchte, gute und schlechte Erfahrungen, verpasste Lebenschancen usw. könn(t)en im Selbstbild Spuren hinterlassen, die von den Lebensereignissen abweichen.

Marina Chernivsky

14.4.10 Das Bild von Juden

»Ich habe mit Juden in Deutschland immer die Geschichte verbunden. Ich habe nie darüber nachgedacht, wie es heute ist. In der Regel denkt man an Geschichte und an das schlechte Gewissen. Man hat die Gräueltaten im Hinterkopf. Wenn ich an Juden in Deutschland denke, fallen mir als Erstes die KZs ein und als Zweites die Judenverfolgung« (Schülerinterview, Erfurt).

Im Rahmen der Übung können subjektive Erfahrungen ausgetauscht, Wahrnehmungsmuster reflektiert und Zuschreibungsprozesse hinterfragt werden. Die überraschende Entdeckung eigener Vorurteile kann dazu führen, dass wir unserem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und es einer bewussten Analyse aussetzen. Die Übung »Das Bild von Juden« ist eine Art Exploration unbewusster »automatischer« Bilder oder auch von Informationen aus zweiter Hand. Eine wichtige Voraussetzung für diese Exploration besteht in der Bereitschaft für derartige Reflexionsprozesse. Es geht dabei darum, Bilder infrage zu stellen und Bilder infrage stellen zu lassen.

Die Motivation der Teilnehmenden, sich mit dem Thema Antisemitismus zu befassen, kann sehr unterschiedlich ausfallen. Obgleich zu erwarten ist, dass die Gruppe eine solche Auseinandersetzung ablehnt, kann es dennoch gelingen, über das Erzählen, Sammeln und gemeinsame Hinterfragen aktuelle Beispiele aus dem privaten bzw. beruflichen Umfeld zu generieren. Aber auch Beispiele aus den Medien und politischen Diskursen können die Brisanz dieses Themas für die eigene Lebenswelt aufzeigen und zur Stärkung des Problembewusstseins beitragen.

Ziel
Diese Übung eignet sich zur Thematisierung des historischen und aktuellen Antisemitismus. Der Übungsablauf ist teilnehmerorientiert und wird durch die persönlichen Bezüge, Erwartungen, Wünsche und Grenzen der Gruppe mitbestimmt.

Material/Aufwand
Stuhlkreis; Flipchartpapier und Stifte

Zeitfenster
45 bis 60 Minuten

Teilnehmende
bis 20 Personen

Ablauf
Schritt 1: Anmoderation
Die Übung wird anmoderiert und angeleitet. Eine Einführung in die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, wie z. B. *Jeder Mensch hat Vorurteile und ist voreingenommen,* kann die Unsicherheit der Teilnehmenden angesichts einer möglichen Bewertung ihrer Beiträge reduzieren und für eine

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 628 23.01.14 11:28

Reflexion eigener »Bilder im Kopf« motivieren. Es bietet sich an, folgende Grundannahmen für alle jederzeit sichtbar im Raum zu visualisieren und bei Bedarf Bezug darauf zu nehmen:
- Menschen neigen zur Voreingenommenheit.
- Vorurteile – Vorstellungen von anderen – sind nicht objektiv gegeben, sondern sie sind gesellschaftlich überliefert und tradiert.
- Einstellungen über andere können in Verbindung mit Macht zu diskriminierendem Verhalten führen.
- Der Abbau von Vorurteilen fußt auf kritischer Reflexion über die Entstehungsbedingungen und die Funktionsbereiche dieser Vorstellungen und setzt kritisches Denken sowie Handlungsmotivation voraus.

Schritt 2: Austausch in Kleingruppen
Entlang der folgenden Fragen können Vorstellungen und *Bilder von Juden* in Kleingruppen gesammelt und besprochen werden. Die Beteiligten bereiten ihre Ergebnisse in Form einer Präsentation vor.
- Welches Bild bringen Sie mit Juden in Verbindung? Gibt es dazu Geschichten, Redewendungen, Sprichwörter? Aus welchen Quellen kommt dieses »Wissen«?

Schritt 3: Präsentation der Ergebnisse und Plenum
Im Anschluss an die Einzel- und Kleingruppenarbeit werden im Plenum die Erfahrungsberichte der Beteiligten präsentiert, visualisiert und diskutiert.

HINWEISE
Eine einstimmende Kontaktphase ist empfehlenswert. Die Beiträge der Teilnehmenden sollten gewürdigt, zusammengefasst und hervorgehoben werden. Das Seminarteam wertet nicht, sondern empfängt und begleitet den Arbeitsprozess. Auch »politisch unkorrekte« Aussagen sind als relevant zu erachten, weil diese oftmals die innere Bereitschaft der Teilnehmenden zum kritischen Hinterfragen der in der Gruppe erkannten und bewusst gewordenen Ressentiments abbilden.

AUSWERTUNG UND DISKUSSION
Der Antisemitismus kann verstanden werden als eine Sammelbezeichnung für alle Einstellungen und Verhaltensformen, die den als Juden geltenden Einzelpersonen oder Gruppen, allein aufgrund dieser Zugehörigkeit, negative wie positive Eigenschaften unterstellen, um damit eventuell eine pauschale Zuschreibung, Kennzeichnung, Abwertung, Diffamierung, Benachteiligung und gar Verfolgung ideologisch zu rechtfertigen und zu begründen (Pfahl-Traughber, 2007).

Die aktuellen Formen des Antisemitismus bewahren also das mittelalterliche *Feindbild* mit seinen *spezifischen* Eigenschaften, sehen das Judentum aber nicht mehr als eine Frage des Glaubens, sondern als eine Frage der *unveränderlichen* »biologischen« Existenz an (Schneider, 2001). Die rassistische Komponente des Antisemitismus lässt das überlieferte Judenbild nicht einfach dekonstruieren und trägt zur Akzeptanz derartiger Einstellungen bei. »Haben *alle* Juden große Nasen?«, »Wollen *die* Juden die Welt regieren?« Um auf diese und ähnliche Fragen Antworten zu finden, brauchen wir eigentlich keine dezidierte Definition des Antisemitismus, sondern vielmehr ein Verständnis davon, warum diese Vorstellungen so hartnäckig sind und welche Funktionen sie heute noch erfüllen. Auch wenn die oben skizzierten Fragen nicht »so gemeint« sind, kann man davon ausgehen, dass die Aussagen einen diffusen antisemitischen Gehalt in sich tragen. »Der Antisemitismus ist ein Gerücht über Juden«, hat Adorno gesagt und damit darauf hingewiesen, dass die Gerüchte nicht wahr sein müssen, um verbreitet und akzeptiert zu werden. Antisemitische Denkformen entstehen nicht durch die Anwesenheit von Juden oder durch »ihr« Verhalten. Verinnerlichte, projektive Bilder von Juden können »alte« Muster aktivieren und neu besetzen lassen. Wenn wir die Funktion dieser Muster verstehen lernen und uns deren Geschichte bewusst sind, werden wir in der Lage sein, eine erkennbare und handlungssichere Position gegen antisemitische Vorurteile zu entwickeln und anzuwenden.

Literatur

Chernivsky, M. (2010). Perspektivwechsel – Praxis, Theorien, Reflexionen. Frankfurt a. M.: ZWST.
Pfahl-Traughber, A. (2007). Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 31, 4–11.
Scherr, A., Schäuble, B. (2007). »Ich habe nichts gegen Juden, aber …« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
Frankfurt a. M.Schneider, J. (2001). Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt a. M.: Campus

Bianca Bauer, Dorothea Dentler, Dina Budwig und Margrit E. Kaufmann

14.4.11 Das Eigene und das Andere

Diese Forschungsübung wurde im Rahmen eines Transkulturellen Trainings im Masterstudiengang Transkulturelle Studien entwickelt. Dabei geht es um feine Formen der Selbstbeobachtung im Umgang mit Andersheit. Fremdheitserfahrungen im alltäglichen Lebensumfeld werden dabei zugleich simuliert als auch real hergestellt. Im Zentrum steht die gezielte Kontaktaufnahme mit einem zunächst fremden Menschen. Dabei werden die eigenen Irritationen beobachtet und reflektiert. Es geht also um das Wahrnehmen der Gefühle des eigenen Andersseins bei der Begegnung mit der anderen Person und darüber um die Sensibilisierung für die Wahrnehmung des Eigenen im Kontakt mit dem Anderen.

Über die Begegnungen mit fremden Personen lässt sich die Bedeutung der kulturellen Zugehörigkeit für die Andersheit des Gegenübers relativieren. Gut eingebettet, ermöglicht diese Übung ein differenziertes Wahrnehmen der eigenen Gefühle, Gedanken und Strategien im Umgang mit der eigens angesprochenen fremden Person. Erwartungshaltungen zu den Eigenschaften einer Person (Sprache, Interessen etc.), die aufgrund äußerer Merkmale entstehen, lassen sich an sich selbst beobachten und reflektieren. Anstelle einer Beklommenheit und ersten Fremdheit treten möglicherweise über den unmittelbaren Kontakt (un)erwartete Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede auf.

Die Gefühle beim Ansprechen fremder Menschen und das Besprechen der erlebten Situationen und Gefühle in der Gruppe dienen der Selbstreflexion im Umgang mit Anderem. Dies kann auch zum besseren Eindenken in die Alltagserfahrungen von Menschen, die migriert sind, angewandt werden. Diese Menschen sind auf die Auskunftsbereitschaft Ortskundiger angewiesen, welche teilweise ungeduldig und abweisend reagieren. Insofern kann die Übung auch zum Perspektivwechsel anregen und als Empathieübung eingesetzt werden.

Die Übung bietet den Beteiligten den Raum und die Gelegenheit, ihre persönliche Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt im Kontext interkultureller Öffnung zu formulieren und ihre Vermutungen über die Positionen der jeweils anderen Beteiligten zu äußern. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass innerhalb eines Systems jedes Verhalten einen Sinn hat. Dieser Sinn wird in Bezug auf die wechselseitigen Beziehungsmuster innerhalb des Systems verstehbar. Jedes Verhalten ist nach Schlippe und Schweitzer (2012) im sozialen System als kommunikatives Angebot zu sehen.

Zirkuläre Fragen wurden ursprünglich in der systemtherapeutischen Praxis entwickelt und werden dort heute erfolgreich eingesetzt, um zirkuläre Prozesse in Beziehungssystemen aufzudecken und starre Kommunikations- und Interaktionsmuster, die z. B. Konflikte innerhalb eines Systems verursachen, durch eine gezielte Einnahme von unterschiedlichen Beobachtungspositionen und Perspektivwechseln zu verflüssigen. Der/die Fragende eröffnet den Beteiligten durch die spezifische Frageweise Möglichkeiten, sich in andere Positionen hineinzuversetzen und sich dabei auf einen Perspektivenwechsel innerhalb des

Systems einzulassen. Das zirkuläre Fragen provoziert dabei ein »Mutmaßen im Beisein der anderen«, denn die Beteiligten werden angeregt, ihre Vermutungen über Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen, Beziehungen usw. anderer Beteiligter zu äußern. Im wechselseitigen Bezug aufeinander werden neue Denkprozesse eingeleitet und Veränderungen möglich.

Ziel
Anhand dieser Übung soll den Teilnehmenden gespiegelt werden, dass Fremdheitserfahrungen bzw. -empfindungen nicht zwangsläufig etwas mit kulturellem oder nationalem Anderssein zu tun haben. Der Fokus liegt dabei auf alltäglichen unbewussten Entscheidungen im Umgang mit Menschen, die in einer Verbindung mit Zuordnungen des Gegenübers zu Eigenem, Vertrautem oder Fremdem stehen.

Häufig wird dabei in erster Linie geschlechtliche sowie eine assoziierte kulturelle Fremdheit wahrgenommen.

Material/Aufwand
kleine Zettel (als Lose), auf denen Orte genannt werden, an denen sich Menschen aufhalten oder vorübergehen, Papier, Stift

Zeitfenster
60 Minuten

Teilnehmende
5 bis 100 Teilnehmende

Ablauf
Die Teilnehmenden werden dazu angeleitet, sich an den durch Losverfahren gewählten Ort zu begeben und dort eine Person anzusprechen und ein kurzes Gespräch mit ihr zu führen.

Dabei liegt der Fokus auf dem Erleben der Kontaktaufnahme mit einer fremden Person. Worüber sie sprechen, ist ihnen überlassen.

Sie haben 20 Minuten Zeit zur Durchführung.

Im Anschluss sollen sie in 10 Minuten erste Eindrücke zu den persönlichen Erfahrungen bei der Begegnung und dem Gespräch notieren, die Gefühle, Verhaltensweisen, (Sinnes-)Eindrücke etc.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zeiten eingehalten werden. 5–10 Minuten sollten für die Wege eingeplant werden: Nach 35 Minuten treffen sich alle wieder.

Für die Teilnehmenden ist es häufig hilfreich, ihrem Gegenüber den Grund für das Gespräch (die Übung) zu erläutern. Das Zulosen unterschiedlicher Intervieworte verhindert dabei eine Gruppenbildung der Teilnehmenden und eröffnet ihnen gleichzeitig eine größere Variation unterschiedlicher Erfahrungen. Nach dem Gespräch reflektiert jede und jeder Interviewende die persönlichen Erfahrungen stichwortartig.

Nach den Interviews werden in Kleingruppen (2–3 Personen) kurz Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert.

Abschließend wird das Besprochene, soweit gewünscht, in ein offenes Plenum eingebracht.

Reflexionsanleitung
Mögliche Fragen, die von der Seminarleitung an die Teilnehmenden gestellt werden können:
- Wie ging es Ihnen mit der Aufgabenstellung?
- Welche Gedanken haben Sie sich auf dem Weg gemacht?
- Nach welchen Kriterien haben Sie sich ihre/n Gesprächspartner/in ausgesucht? (Aussehen, Gender, Offenheit … – wie verhalten sich die beteiligten Personen zueinander? Gemeinsamkeiten/Verbindendes, Unterschiede/Trennendes, etc.)
- Wer war die Person? Haben sich die Vorannahmen bestätigt?
- Fiel es Ihnen schwer/leicht, die Person anzusprechen? Welche Gründe sehen Sie dafür?

- Gab es Personen, die Sie bewusst nicht angesprochen haben? Wenn ja, weshalb?
- Wie haben Sie sich wieder getrennt?
- Wie ging es Ihnen danach?

Abschließend kann Bezug genommen werden auf das Verhältnis von Eigenem und Anderem. Projektionen und Stereotype können auf das eigene Selbstverständnis hin kritisch befragt werden.

Die Übung kann zu mehr Offenheit gegenüber anderen ermutigen.

Literatur

Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2012). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nadine Beaumart, Vera Küenzer, Margrit E. Kaufmann

14.4.12 Lehre trifft Vielfalt

Hierbei handelt es sich um ein Tool für die Hochschuldidaktik zur Verbesserung der Lehre in Form einer Begleitung. Das Tool hat das Ziel, den Lehrenden bei ihren Veranstaltungen ein Feedback zu geben und sie zur weiteren Öffnung der Lehre für Vielfalt zu unterstützen und zu ermutigen. Das Angebot kann über das Zentrum für Hochschuldidaktik ausgeschrieben werden. Die Inanspruchnahme basiert auf Freiwilligkeit und Interesse an einer Außensicht auf den Lehralltag.

Vorgestellt wird auch eine abgewandelte Form, mit welcher Lehrende sich im Team gegenseitig unterstützen können.

Ziel
Ziel ist die bessere Abstimmung von Lehr- und Lernformen auf die Vielfalt der Studierenden durch den Impuls einer Lehrbegleitung mit einem geschulten Außenblick.

Zeit
mindestens 3 Stunden pro Lehrperson

Ablauf
Schritt 1: In einem Vorgespräch mit der Lehrperson werden Ziele und Form der Lehrbegleitung abgeklärt.
- *Schritt 2:* Es folgt die beobachtende Teilnahme an einer Lehrveranstaltung.
- Anhand dieser Lehr-Lern-Situation können bspw. Fragen erörtert werden wie: Welche Bilder habe ich von den Studierenden in meiner Veranstaltung und wie beeinflussen diese die Lehr-Lern-Situationen? Was weiß ich über die Studierenden? Mit welchen Haltungen und methodischen Vorgehensweisen kann ich welche Studierenden besser erreichen?
- *Schritt 3:* Im Anschluss an die Teilnahme wird ein Auswertungsgespräch geführt, bei dem die Lehrenden ein ausführliches Feedback mit Tipps und Hinweisen erhalten.

Dies ist die Übertragung einer Praxisbegleitungsform mit ethnologisch-kulturwissenschaftlichen Methoden, die von Margrit Kaufmann und Nadine Beaumart in der Fortbildung »Managing Diversity« (BremerForum:Diversity) zur Praxisbegleitung von Diversityumsetzungsprozessen entwickelt wurde. Dazu braucht es ausgebildete Diversity-Expertinnen/-Experten.

Die folgende umgewandelte Form des Tools können Lehrende eigenständig für sich organisieren. Hierbei geht es darum, dass sich Lehrende gegenseitig bei der Lehre beobachten und dazu austauschen. Dazu beschließen die Lehrenden, sich wechselseitig in ihren Veranstaltungen zu besuchen.
- *Schritt 1:* Sie besprechen zuvor Punkte, auf die die/der andere besonders achten könnte.
- *Schritt 2:* Es folgt die erste beobachtende Teilnahme.
- *Schritt 3:* Im Anschluss daran wird das erste Feedbackgespräch geführt.
- *Schritt 4:* Es folgt die umgekehrte beobachtende Teilnahme.
- *Schritt 5:* Im Anschluss daran wird das zweite Feedbackgespräch geführt.

Das Verfahren lässt sich mit Personen und Perspektiven erweitern. Wichtig ist dabei die Wechselseitigkeit und eine Haltung der Beobachtenden, die konstruktive Kritik üben und nicht belehren will.

Ulrike Gentner

14.4.13 Metapher-Übung Erfolgreiche interkulturelle Organisationsentwicklung

Ziel

- Reflexion der eigenen Sichtweise und Erfahrungen;
- Sichtbarmachen des Eigenen im Dialog mit anderen;
- Entwicklung gemeinsamer Ziele mit symbolischer Umsetzung;
- Reflexion des Kompetenzfaktors Kooperation;
- gut geeignet im Kontext der Themenfelder: Diversity-Management, Organisationsdiagnostik, Change-Management und Implementierung.

Einsatzmöglichkeit:
nach einem Impulsreferat zum Thema »Thesen zur interkulturellen Öffnung« oder »Phasen der interkulturellen Öffnung«

Material/Aufwand
Metaplankarten, DIN-A3-Plakate, Stifte, Pinnwände und -nadeln
Raum:
Stuhlkreise, Tische an der Seite

Zeitfenster
je nach Personenzahl ca. 30 Minuten

Teilnehmende
Führungskräfte eines Unternehmens, Gruppengröße ab 12 bis 60 Personen

Ablauf
Die Seminarleitung führt in die Methode ein. Die Teilnehmenden werden aufgefordert/gebeten:

- Bitte finden Sie eine Metapher bzw. ein Bild zum Thema »Erfolgreiche interkulturelle Organisationsentwicklung« und zeichnen Sie sie/es auf eine Metaplankarte.
- Finden Sie sich in Gruppen à sechs Personen zusammen. Stellen Sie jeweils Ihr Bild vor. Entwickeln Sie gemeinsam ein Bild, das für Ihre Arbeitsgruppe steht, und zeichnen Sie dieses gemeinsam auf ein Plakat.
- Jede Gruppe hängt ihr Plakat an eine Pinnwand.

Die Seminarleitung lädt die Teilnehmenden wie zu einer Vernissage zur Ausstellungsthematik »Erfolgreiche interkulturelle Organisationsentwicklung« ein. Jede Gruppe stellt ihr Werk vor. Die Seminarleitung reflektiert mit jeder Kleingruppe:

- Wie different waren die Vorstellungen der Einzelnen?
- Wie gestaltete sich der Arbeitsprozess, ein gemeinsames Bild zu erstellen?
- Welche Erfahrungen, Erkenntnisse gab es? Etc.

Transfer: Was bedeutet Kooperation als Voraussetzung für Organisationsentwicklung und interkulturelle Öffnung?

Ein strukturierter Erfahrungsaustausch schließt sich zur Reflexion und Weiterentwicklung an.

Anusheh Rafi

14.4.14 Fragebogen für Richterinnen und Richter – Tool zur Selbsteinschätzung im Kontext der interkulturellen Öffnung im nationalen Rechts

Letztlich sind alle möglichen Tools für Richterinnen und Richter denkbare Hilfen. Viele sind durch eigene Fortbildungen schon gut geschult. Es gibt m. E. insbesondere zwei Bereiche, in denen eine allgemeine Schulung helfen könnte, wobei nur für den zweiten Bereich ein konkretes Tool aufgeführt wird, weil dies für den ersten Bereich nicht möglich ist.

Der erste Bereich ist ein Gespür für strukturelle Diskriminierungen. Viele Richterinnen und Richter haben einen gesellschaftlich angesehenen Lebenslauf und sind nicht selbst Opfer von Diskriminierung geworden. Das kann dazu führen, dass die Bedeutung struktureller Diskriminierung nicht erkannt wird. Schlimmstenfalls könnte es dann zu einem Unverständnis führen, warum sich beispielsweise eine Familie gegen ein in einer staatlichen Schule aufgehängtes Kruzifix wendet. Strukturelle Diskriminierung wird spürbar, wenn man selbst längere Zeit zu einer Minderheit gehört. Dies kann in Trainingskursen ansatzweise simuliert werden. Hilfreich sind insbesondere längere Auslandsaufenthalte.

Der zweite Bereich betrifft die Selbsteinschätzung. Die meisten Menschen überschätzen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse. Das kann bei Richterinnen und Richtern besonders fatal sein, weil sie täglich wichtige Entscheidungen über andere Menschen zu treffen haben. Gerade diese Entscheidungsverantwortung kann die Tendenz verstärken, eigene Fähigkeiten und Kenntnisse zu überschätzen. Es ist einfacher, die eigenen Entscheidungen vor sich selbst zu rechtfertigen als diese täglich infrage zu stellen. Im zweiten Bereich gibt es Möglichkeiten, sich der Gefahr der Selbstüberschätzung bewusst zu werden. Anbei wird daher ein kleiner Fragebogen aufgeführt, der in einem Seminar ausgeteilt werden und bei dessen Auswertung auf einige typische Denkfehler hingewiesen werden kann.

Ziel
Der Fragebogen kann gut in einer mehrtägigen Fortbildung für Richterinnen und Richter eingesetzt werden. Er dient zur Sensibilisierung für die Fehleranfälligkeit des menschlichen Denkens und zur Relativierung der eigenen Vorstellungen.

Material/Aufwand
Kopie des beigefügten Fragebogens

Zeitfenster
ca. 1 Std.

Teilnehmende
10 bis 100 Personen

Ablauf
Die Seminarteilnehmenden werden gebeten, den Fragebogen für sich zu beantworten (in etwa 10 bis 20 Minuten).

Im Anschluss werden die Antworten gesammelt. Dies kann bei kleinen Gruppen durch Hand-

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 636 23.01.14 11:28

zeichen geschehen. Bei großen Gruppen empfiehlt es sich, die Fragebögen einzusammeln und in einer Pause auszuwerten. Bei der Variante mit Handzeichen muss beachtet werden, dass es je nach Gruppenstimmung einzelnen Seminarmitgliedern unangenehm sein könnte, ihre Antworten vor anderen Personen mitzuteilen (sie könnten ja falsch sein). In diesem Fall empfiehlt sich auch bei kleinen Gruppen ein anonymisiertes Verfahren.

Die Ergebnisse werden ausgewertet, wobei Hinweise zur Auswertung im Anschluss an den Fragebogen aufgeführt sind.

1. Ich treffe Fehlentscheidungen mit folgender Häufigkeit:
- deutlich
- überdurchschnittlich
- leicht überdurchschnittlich
- durchschnittlich
- deutlich unterdurchschnittlich
- etwas unterdurchschnittlich
- nie

2. Rechtsanwalt R ist seit fünf Jahren als Anwalt zugelassen. Wie wahrscheinlich ist es, dass er in dieser Zeit mindestens einmal Mandantengelder unterschlagen hat? Wagen Sie eine Angabe in Prozent.

3. Am 05.01.2011 fährt ein Berliner Notfallwagen in ein geparktes Auto. Der Fahrer oder die Fahrerin des Notfallwagens begeht Fahrerflucht. Augenzeugen bestätigen übereinstimmend, dass es sich um einen Notfallwagen gehandelt hat. Ein Kennzeichen wurde nicht notiert. Für die Polizei ist zunächst das gesamte medizinische Personal in Berlin verdächtig, da nur dieses Zugang zu einem Notfallwagen hat und kein Diebstahl eines Notfallwagens gemeldet wurde. Am 05.01.2012 fand ein Fachtag für Ärzte statt, der nur einen Kilometer von der Unfallstelle entfernt tagte. Ist es wahrscheinlicher, dass der Unfall von einem Mitglied des ärztlichen medizinischen Personals oder einem Mitglied des nichtärztlichen medizinischen Personals verursacht wurde? Bitte begründen Sie Ihre Ansicht.

4. Ein deutscher Theologe (T) kaufte bei einem marokkanischen Lebensmittelhändler (M) Obst. Es kommt zu einem Rechtsstreit, weil T behauptet, er habe M einen 50-Euro-Schein gegeben und nur ein Wechselgeld auf 20 Euro erhalten. M hingegen behauptet, er habe lediglich einen 20-Euro-Schein erhalten. Wie wahrscheinlich schätzen Sie folgende Aussagen ein:
a) M lügt.
b) T lügt.
c) M lügt, weil er sich in einer finanziellen Notlage befindet.
d) T lügt, weil er glaubt, vor Polizei und Gericht als Theologe glaubwürdiger zu sein.
e) Keine der Aussagen a)–d).

5. Manfred ist glücklich verheiratet und Vater von zwei Kindern. Er hat vor sechs Jahren sein Referendariat abgeschlossen und wurde vor fünf Jahren als Anwalt zugelassen. Seine Kanzlei läuft finanziell nur bedingt gut. Nachdem seine Frau ihre Arbeitsstelle verloren hat, hat er Probleme, einen Kredit zurückzuzahlen, den er für den Kauf eines Einfamilienhauses aufgenommen hatte. Um einen zahlungsfähigen Mandanten zu gewinnen, hat er sich auf einen Stundensatz von 100 Euro pro Stunde herunterhandeln lassen. Im Rahmen dieses Mandats werden für den Mandanten auf einem Anderkonto Manfreds 250.000 Euro hinterlegt. Da die Bank Manfred droht, den Kredit zu kündigen, wenn er nicht innerhalb der nächsten Tage die fällige Rate überweist, hebt Manfred kurz entschlossen 5.000 Euro vom Anderkonto ab und überweist es an die Bank. Er geht davon aus, die 5.000 Euro wieder zu erwirtschaften, bevor der Mandant nach seinem Geld fragt. Wie wahrscheinlich ist es, dass eine solche Geschichte sich zuträgt? Bitte geben Sie eine Prozentzahl an.

Bemerkungen zur Auswertung

Zu 1) In der Regel kommt in einem Seminar dabei heraus, dass die Mehrheit davon ausgeht, unterdurchschnittlich häufig Fehlentscheidungen zu treffen (oftmals nur »etwas unterdurchschnittlich«, weil man sich nicht zu sehr selbst loben möchte). Statistisch gesehen müsste natürlich der Durchschnitt herauskommen, sofern es sich nicht um eine besonders gute Gruppe handelt.

Sofern Seminarteilnehmende fragen sollten, was unter »Fehlentscheidung« zu verstehen ist (sicherlich ein interpretationsbedürftiger Ausdruck), sollte folgende Definition gegeben werden: »Eine Entscheidung, die Sie im Nachhinein anders getroffen hätten«. Durch diese Definition wird neben der Gefahr der Selbstüberschätzung ein anderes Phänomen deutlich: Menschen tendieren dazu, eine einmal getroffene Entscheidung nachträglich zu rationalisieren, um kognitive Dissonanzen zu vermeiden (Festinger, 1985, S. 32 ff.). Dieses Phänomen führt dazu, dass an Entscheidungen festgehalten wird. Diese werden dann nicht als »Fehlurteil« wahrgenommen, was die eigene Selbstüberschätzung verstärken kann.

Zu 2) siehe zu 5).

Zu 3) Natürlich handelt es sich hierbei um eine sehr konstruierte Aufgabenstellung, die allein dazu dienen soll, zum Denken anzuregen. Es gibt sicherlich viele Menschen, die versuchen werden, aus der Angabe zum Fachtag irgendein Argument zu ziehen (sei es, dass alle Ärzte auf dem Fachtag sind und daher nicht – jedenfalls nicht mit einem Notfallwagen – fahren oder aber, dass sie gerade deshalb gefahren sind). Letztlich kann dieser Angabe aber kein Hinweis auf die Antwort der Frage entnommen werden. Viel wichtiger ist die Erkenntnis, dass es deutlich mehr nicht ärztliches Personal als ärztliches Personal gibt (2011 waren es durchschnittlich 6.885 Ärztestellen und 28.866 Stellen für nichtärztliches medizinisches Personal; www.statistik-berlin-brandenburg.de). Hieran wird deutlich, dass wir uns gerne von den zur Verfügung gestellten Informationen leiten lassen, ohne die Rahmenbedingungen mit in Betracht zu ziehen (Dobelli, 2011, S.: 45 ff.; Kahneman, 2012, S. 7, mit einem ähnlichen Beispiel, aber einem anderen Fokus).

Zu 4) Es ist nicht zu vermuten, dass Richterinnen und Richter nach Nationalität oder Beruf diskriminieren. Die Aufgabe legt allerdings nahe, dass eine der beiden Personen lügt. Bei alltäglichen Massengeschäften ist es hingegen in Betracht zu ziehen, dass eher eine der beteiligten Personen einem Irrtum unterlegen ist. So könnte T sich vergriffen oder M den Schein unaufmerksam angenommen haben. Daher dürfte e) ohne weitere Angaben am wahrscheinlichsten sein. Hierzu muss es für wahrscheinlich gehalten werden, dass zwei unterschiedliche Wahrnehmungen bestehen können. c) ist auf jeden Fall unwahrscheinlicher als a), weil es a) lediglich konkretisiert. Gleiches gilt für das Verhältnis von d) zu b).

Zu 5) Die Prozentzahl sollte deutlich unter der Prozentzahl zu 2) liegen, denn die Geschichte zu Manfred ist viel konkreter als die Angaben zu 2) und damit auch unwahrscheinlicher. Trotzdem tendieren Menschen dazu, in Geschichten zu denken und diese daher für wahrscheinlicher zu halten als abstrakte Angaben. Wichtig hieran ist, dass Menschen an die Geschichten glauben, die ihnen plausibel erscheinen – und dass sind oftmals die Geschichten, die einem kulturell näherstehen (Kahneman, 2012, S. 156 ff.).

Literatur

Dobelli, R. (2011). Die Kunst des klaren Denkens. München: Hanser.
Festinger, L. (1985). Archäologie des Fortschritts. Frankfurt a. M.: Campus.
Kahneman, D. (2012). Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler.

14.5 Kommunikations-Tools

Man muß immerfort verändern,
erneuern,
verjüngen, um nicht zu verstocken.

Johann Wolfgang von Goethe

Ulrike Gentner

14.5.1 Identifikationsübung: »Meine Erfahrungen mit interkultureller Öffnung sind …«

Ziel
Die Methode dient folgenden Zielen: Förderung der Identifikation mit der Sicht einer anderen Person, aktives Zuhören und Wiedergeben des Geäußerten ohne Wertung und Interpretation, Reflexion und Mitteilung eigener Erfahrungen, Sichtbarmachen von Strategien wie Modellen gelingender interkultureller Öffnung, Umgang mit Schwierigkeiten und Herausforderungen, Förderung von Wertschätzung und Dialog.

Besonders gut geeignet ist die Methode für den Einsatz nach einer Inputphase, z. B. einer biografieorientierten Vorgehensweise, und eher als Einstiegsmethode als zur Vertiefung, sofern in der Gruppe Offenheit dafür vorhanden ist.

Material/Aufwand
nicht erforderlich

Zeitfenster
je nach Personenzahl bis 60 Minuten

Teilnehmende
optimal 8 bis maximal 20 Personen

Ablauf
Die Kursleitung führt in die Methode ein. Die Teilnehmenden finden sich paarweise zusammen. Die Frage lautet: »Wie sind Ihre Erfahrungen mit interkultureller Öffnung in Ihrer Organisation/Ihrem Unternehmen?«

Die Personen A und B *sitzen sich paarweise gegenüber.* A beginnt und spricht fünf Minuten lang über Ihre Erfahrungen, B hört zu und macht sich gegebenenfalls Notizen. Beim Wechsel teilt B für fünf Minuten ihre Erfahrungen mit, während A zuhört und sich gegebenenfalls Sichtworte notiert. Kurze Verständnisfragen sind erlaubt.

Danach treffen sich alle Personen im *Stuhlkreis* wieder. Paarweise erfolgt nun ein Gedanken-Sharing (Austausch):

Person A stellt sich hinter Person B und sagt: »Als Person B sind meine Erfahrungen mit interkultureller Öffnung …« B kann nach dem Statement die Wiedergabe bestätigen oder korrigieren. Wechsel: B stellt sich hinter A und spricht: »Als Person A sind meine Erfahrungen mit interkultureller Öffnung …« A kann entsprechend bestätigen bzw. nachbessern. Paarweise werden nun die Erfahrungen in die Gruppe gebracht.

Nach dieser Runde wird auf der *Metaebene reflektiert:*
- Was spiegeln die gehörten Erfahrungen an Gelingendem bzw. Problemen?
- Wie wurde das Hineinversetzen in eine andere Person erlebt?
- Wie sehen die Dinge aus der Sicht der anderen Person aus?
- Was geschieht, wenn eine Person einer anderen Person konzentriert zuhört, sich zurücknimmt und aufnimmt, was die andere Person mitteilt?
- Wie wird es empfunden, wenn eine andere Person als mein »Ich« spricht?

Transfer: Was bedeutet dies für interkulturelles Miteinander und organisationale Prozesse?

Ulrike Gentner

14.5.2 Wahrnehmung und Kommunikation – Genderaspekte im interkulturellen Setting

Menschen haben vielfältige Präferenzen, welche Kommunikationsstile oder Kommunikationskanäle sie nutzen. Auch die Art des Denkens und Fühlens beeinflusst Kommunikationsprozesse. Wahrnehmungskanäle sind – je nach Typ – verschieden bedeutsam oder ausgeprägt: visuell, auditiv, kinästhetisch etc. Wenn Kommunikation gelingt, stellt sich jemand auf seine/n Gesprächspartner/in ein. Dazu sind interkulturelles Wissen hilfreich, Intuition und Empathiefähigkeit. Dies ist bei der Gestaltung von Gesprächen zu beachten.

Die folgende Übung legt den Fokus auf das Gelingende von Kommunikationsprozessen bezogen auf Männer und Frauen.

Ziel

Ziele:
- Reflexion von Eigen- und Fremdwahrnehmung in homogenen wie heterogenen Lernsettings;
- Sichtbarmachen des Eigenen im Dialog mit anderen, interkulturell wie geschlechterbezogen;
- Entwicklung des Potenzials zur Verbesserung der Kommunikation.

Themenfelder:
Kommunikation, Organisationskultur, Männer und Frauen im Unternehmen

Material/Aufwand

2 getrennte Seminarräume mit je einem Stuhlkreis für eine Gruppengröße ab 6 bis 20 Personen

Zeitfenster

je nach Personenzahl ca. 90 Minuten

Teilnehmende

Teilnehmende eines internationalen Personalentwicklungsprogramms

Ablauf

Die Seminarleitung führt in die Methode ein. Die Teilnehmenden werden aufgefordert/gebeten, sich je nach der eigenen Geschlechtszugehörigkeit in eine Gruppe von Frauen und eine Gruppe von Männern aufzuteilen, die Fragen zu diskutieren und den Prozess auf zwei Flipcharts zu finalisieren.
Fragen:
- Wo sehen wir als Frauen unsere Stärken in der Kommunikation? Wo nehmen wir Entwicklungspotenziale wahr?
- Wo sehen wir als Männer unsere Stärken in der Kommunikation? Wo nehmen wir Entwicklungspotenziale wahr?

Danach stellt jede Gruppe der anderen ihr Ergebnis vor. Verständnisfragen sind zugelassen. Eine Diskussion schließt sich an, entweder im Plenum oder in geschlechterheterogenen Arbeitsgruppen.

Weiterführende Aspekte zur Vertiefung können sein:
- Welche typischen Präferenzen von Kommunikation gibt es bei welchen Frauen/bei welchen Männern aus welchen Kulturen in welchem Alter etc.?
- Was haben Sie bezüglich formeller und informeller Kommunikation wahrgenommen?

- Welche Probleme entstehen bei virtueller Kommunikation?
- Welche Rolle spielt in welchem Kontext verbale und nonverbale Kommunikation?
- Worauf ist beim Geben und Nehmen von Feedback zu achten?
- Welche Bedeutung hat kulturell bedingtes Alltagswissen?
- Welche Fehlerquellen zeigen sich im Kommunikationsprozess?
- Was sind die Merkmale erfolgreicher interkultureller Kommunikation unter Genderaspekten?
- Was bedeutet gelingende Kommunikation für die kollegiale Verständigung und für den ökonomischen Erfolg des Unternehmens?

Elisabeth Vanderheiden

14.5.3 Gesprächsticket

Diese Übung kann dazu beitragen, zu reflektieren und sich zu vergewissern, worin der eigene Beitrag zum interkulturellen Veränderungs- bzw. Öffnungsprozess in der Organisation bestehen könnte.

Ziel

Die Methode unterstützt die Beschäftigung mit der Vision von Interkultureller Öffnung einer Organisation. Sie kann dazu beitragen, mögliche Ängste bezüglich der Zukunft abzubauen und individuelle Vorstellungen über gemeinsame Handlungsschritte zu präzisieren.

Sie eignet sich gut zur Vorbereitung auf eine Erwartungsabfrage. Die Teilnehmenden reflektieren jede/r für sich ihren Arbeitsalltag und machen sich bewusst, warum sie in diesem Seminar sind bzw. was sie sich konkret von ihrer Teilnahme und Mitarbeit erhoffen.

Material/Aufwand

Stifte, Pinnwand sowie Gesprächstickets – für jede/n Teilnehmer/in ein Ticket pro folgender beispielhafter Aussage:

- Ein ermutigender Gedanke für mich in Bezug auf die interkulturelle Öffnung ist …
- Zu einem guten Ergebnis im interkulturelle Öffnungsprozess kann ich beitragen, indem ich …
- Ein gutes Ergebnis könnte ich verhindern, indem ich …
- Am Ende dieses Tages/Seminars/Trainings/Workshops möchte ich im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung gelernt haben, ….

Zeitfenster

ca. 30 Minuten

Teilnehmende

optimal sind bis zu 12 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf

Alle Teilnehmenden erhalten die gleichen Gesprächstickets und füllen diese aus. Anschließend werden die Tickets von dem/der jeweiligen Teilnehmer/in nacheinander an der Pinnwand befestigt, wobei die Person den anderen erläutert, welche Aussage er/sie aus welchen Gründen und mit welchen Hintergründen aufgeschrieben hat.

Variation: Die Teilnehmenden finden sich zu Paaren zusammen und tauschen sich über ihre Gesprächstickets aus.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionalstelle Sachsen (2009). Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Grundschul- und Vorschulalter. Dresden.

Elisabeth Vanderheiden

14.5.4 Iterative Skala/Thermometer/Barometer

Die Übung bietet den Beteiligten den Raum und die Gelegenheit, ihre persönliche Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt im Kontext interkultureller Öffnung zu formulieren. Die Methode ist vor allem dann gut einsetzbar, wenn eine Debatte leidenschaftlich geführt wird oder/und polare Meinungsunterschiede bestehen.

Wenn sich bei dieser Übung keine eindeutigen Ergebnisse erzielen lassen, lässt sich im Anschluss gut die Übung »Zirkuläre Skala« einsetzen.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders, wenn in einem Workshop unterschiedliche Positionen zu einem bestimmten Aspekt im Kontext von interkultureller Öffnung bestehen. Themen könnten zum Beispiel darin bestehen, an welcher Stelle bei der interkulturellen Öffnung anzusetzen ist, welches die beste Strategie der IKÖ in der Organisation sein könnte oder Ähnliches.

Material/Aufwand
eckige und runde Moderationskarten, evtl. Klebeband oder Kordel, Flipchart

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
3 bis 20 Teilnehmende

Ablauf
Zu Beginn ist die zentrale Frage bzw. das Thema zu klären, zu dem eine Meinungsbildung bzw. Entscheidung erfolgen soll. Das kann eine So- oder-so-Frage, eine Entweder-oder-Frage, Ja-oder-nein-Frage sein.

Alle Teilnehmenden sitzen um einen Tisch, bei größeren Gruppen kann es auch einen Stuhlkreis um eine bestimmte Mitte geben, und in der Mitte wird eine Skala beschrieben. Geht es um wenige Alternativen, zu denen eine Position gefunden werden soll, eignet sich ein Kreuz, bei zahlreicheren Alternativen eignet sich eher ein Stern. Jede Position wird durch eine eckige Moderationskarte markiert, dabei können Positionsgegenpaare durchaus mit Klebeband oder Kordel miteinander verbunden werden, so dass die Kreuz- oder Sternstruktur deutlicher hervortritt.

Positionen im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung könnten z. B. sein:
- Interkulturelle Öffnung muss bei der Personalentwicklung ansetzen.
- Interkulturelle Öffnung muss bei der Zielgruppe ansetzen.
- Interkulturelle Öffnung ist vor allem Chefsache.
- Interkulturelle Öffnung gelingt nur, wenn wir das alle gemeinsam stemmen.

Nächster Schritt: Alle Teilnehmenden erhalten eine runde Moderationskarte, vermerken auf dieser ihren Namen, positionieren sie an eine passende Stelle auf der Skala und begründen sie kurz. Wichtig ist, dass seitens der Leitung deutlich gemacht wird, dass die Positionen explizit als flexibel betrachtet werden sollen und ihre Position jeweils verändert werden kann, wenn der betreffenden Person ein vorgetragenes Argument etwa besonders nachvollziehbar oder sinnvoll erscheint.

Nächster Schritt: Nachdem die Positionen nun »klar auf dem Tisch liegen«, kann eine weitgehend ungesteuerte Diskussion beginnen. Dabei ist als einzige Regel einzuhalten: »Diskutiere leidenschaftlich, äußere Deine Meinung, höre aber genau so leidenschaftlich zu und verändere die Position Deiner Karte, wenn Dich ein Argument der anderen dazu angeregt hat« (Besser, 2010, S, 23).

Im Idealfall entsteht hier eine angeregte, vielleicht sogar leidenschaftlich-dynamische Diskussion, bei der die Karten häufig hin- und her bewegt werden und die Skala ständig ihre Form verändert. Möglicherweise werden auch Karten entzwei gerissen, weil sich Menschen eben zwischen verschiedenen Polen hin- und hergerissen fühlen. Sinnvoll ist, dass immer eine kurze Begründung abgegeben wird, wenn eine Karte verschoben wird, denn dies macht Positionen nachvollziehbar, sorgt für Transparenz, zeigt die besondere Kraft bestimmter Argumente.

Nächster Schritt: Wenn sich die Diskussion stabilisiert und weniger oder keine Dynamik mehr spürbar ist, kann die Diskussion beendet werden und das Ergebnis dokumentiert werden. Ggf. kann es dabei sinnvoll sein, die Argumente, die entscheidend zu einer endgültigen Bewertung beigetragen haben, auf einem Flipchart festzuhalten.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Besser, R. (2010). Interventionen, die etwas bewegen. Prozesse emotionalisieren, mit Konfrontation aktivieren, über Grenzen gehen, wirksame Rituale gestalten. Weinheim u. Basel: Beltz.

Elisabeth Vanderheiden

14.5.5 Zirkuläre Skala/Spiegel

Die Übung bietet den Beteiligten Raum und Gelegenheit, ihre persönliche Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt im Kontext interkultureller Öffnung zu formulieren und ihre Vermutungen über die Positionen der jeweils anderen Beteiligten zu äußern. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass innerhalb eines Systems jedes Verhalten einen Sinn hat. Dieser Sinn wird in Bezug auf die wechselseitigen Beziehungsmuster innerhalb des Systems verstehbar. Jedes Verhalten ist nach Schlippe und Schweitzer (2012) im sozialen System als kommunikatives Angebot zu sehen.

Zirkuläre Fragen wurden ursprünglich in der systemtherapeutischen Praxis entwickelt und werden dort heute erfolgreich eingesetzt, um zirkuläre Prozesse in Beziehungssystemen aufzudecken und starre Kommunikations- und Interaktionsmuster, die z. B. Konflikte innerhalb eines Systems verursachen, durch eine gezielte Einnahme von unterschiedlichen Beobachtungspositionen und Perspektivwechseln zu verflüssigen. Der/die Fragende eröffnet den Beteiligten durch diese spezifische Frageweise Möglichkeiten, sich in andere Positionen hineinzuversetzen und sich dabei auf einen Perspektivenwechsel innerhalb des Systems einzulassen. Das zirkuläre Fragen provoziert dabei ein »Mutmaßen im Beisein der Anderen«, denn die Beteiligten werden angeregt, ihre Vermutungen über Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen, Beziehungen usw. anderer Beteiligter zu äußern. Im wechselseitigen Bezug aufeinander werden neue Denkprozesse eingeleitet und Veränderungen möglich.

Ziel
Diese Methode eignet sich besonders, wenn in einem Workshop unterschiedliche Positionen zu einem bestimmten Aspekt im Kontext von interkultureller Öffnung bestehen, die Positionen sich möglicherweise verhärten, sich Teilnehmende »festreden« und die Argumente sich wiederholen.

Material/Aufwand
Seil

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
5 bis 50 Teilnehmende

Ablauf
In der Mitte des Raumes wird ein Seil ausgelegt, welches das gerade diskutierte Thema in seinen beiden hauptsächlich im Raum vertretenen Auffassungen repräsentiert. Das eine Ende des Seils repräsentiert etwa ein »Ja«, das andere Ende ein »Nein«. Es macht Sinn, die jeweiligen Positionen überzeichnet zu markieren, da dies die Teilnehmenden motiviert, ihre/seine jeweilige Position eindeutig zu beziehen, indem sie/er sich auf eine bestimmte Stelle am bzw. auf dem Seil positioniert. Eine Positionierung näher zur Mitte hin würde demnach bedeutet, dass es bei der jeweiligen Position z. B. eine bestimmte Restunsicherheit oder Vorbehalte in Bezug auf eine eindeutige Positio-

nierung gibt oder in beiden Positionen sinnvolle Argumente entdeckt wurden. Wichtig ist es dabei, dass jede Position gewürdigt wird und Wertschätzung erfährt.

Im zweiten Schritt werden exemplarisch einzelne Teilnehmende gebeten, das Bild der Aufstellung, wie sie es wahrnehmen – ohne Wertung – zu beschreiben.

Im dritten Schritt werden die beiden Gruppen, die sich am jeweiligen Ende des Seils positioniert haben, gebeten, Fragen nach der Triadischen Methode zu beantworten. Bewusst wird dabei dazu aufgefordert, wertschätzend über die andere Gruppe zu spekulieren und dass diese Annahmen und Vermutungen wiederum korrigiert werden dürfen.

Solche Fragen können z. B. sein:

- Was vermuten Sie, sind die Gründe, warum die anderen auf dem entgegengesetzten Ende des Seils stehen?
- Was wollen sie wahrscheinlich mit ihrer Position für sich selbst und für andere im förderlichen Sinn erreichen?
- Was müsste geschehen, damit sich die anderen noch weiter von Ihnen entfernen?
- Was müsste geschehen, damit die anderen einen Schritt auf Sie zu machen?
- Was könnten Sie ganz konkret dafür tun, damit das geschieht?
- Wenn nichts Unerwartetes/Neues geschieht, welche Tendenz der Veränderung vermuten Sie dann bei den anderen? In welche Richtung würden sie sich eher bewegen?
- Worauf, vermuten Sie, achtet die andere Gruppe bei Ihnen ganz besonders?

Nächster Schritt: Die Gruppe, über die spekuliert wird, hört zunächst einfach nur zu und erhält dann nach Abschluss der Befragung die Gelegenheit, die geäußerten Hypothesen zu kommentieren, zu korrigieren oder auch abzulehnen. Eine eventuell vorhandene mittlere Gruppe wird ebenfalls in die Befragung einbezogen.

Nächster Schritt: In der nächsten Phase kann eine konkrete Lösungsoption besprochen werden, z. B. könnten die beiden Gruppen mit Blick auf die Skala diskutieren, welche konkreten Angebote sie der jeweils anderen Gruppe machen können, damit eine Bewegung aufeinanderzu möglich wird.

Eine eventuell vorhandene mittlere Gruppe kann eingeladen werden, sich außerhalb des Seils zu positionieren und – gewissermaßen aus externer Perspektive – zu reflektieren, welche Argumente die jeweiligen Gruppen ggf. noch nicht berücksichtigt haben, welche Lösungsoptionen hilfreich sein könnten etc.

Zum Abschluss werden alle Teilnehmenden gebeten, sich außerhalb des Seils auf eine Metaposition zu begeben und jewils kurz zu beschreiben, welchen Gewinn sie aus der zirkulären Diskussion ziehen können.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: Besser, Ralf (2010): Interventionen, die etwas bewegen. Prozesse emotionalisieren, mit Konfrontation aktivieren, über Grenzen gehen, wirksame Rituale gestalten. Weinheim und Basel: Beltz.

Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2012). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Bd. I: Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

14.6 Soziometrische Tools

That ones
who are crazy enough
to think that they can change the world,
are the ones that do.

FunnySociety.com

Hélène Düll

14.6.1 Gemeinsames Identifizieren

Ziel
Die Methode dient der Beschäftigung mit dem Thema Gruppenfindung, Gruppenzugehörigkeit sowie der Identifikation expliziter und impliziter Zugehörigkeitsmerkmale.

Material/Aufwand
Klebepunkte in verschiedenen Farben. (Alternativ könnte man auch Wäscheklammern oder bunte Tücher, verschiedene Süßigkeiten oder Ähnliches nehmen.)

Zeitfenster
30–60 Minuten je nach Gruppengröße

Teilnehmende
für Gruppen von ca. 12–25 Personen

Ablauf
1. Phase: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen verteilen sich willkürlich im Raum. Die Moderatorin/der Moderator verteilt ebenfalls willkürlich die verschiedenfarbigen Klebepunkte. Nun müssen sich die Teilnehmenden entsprechend ihrer Farbe zusammenfinden, als Gruppe aufstellen und im Gespräch drei weitere Gemeinsamkeiten finden.

Reflexionsmöglichkeiten:
- Wie viele Gemeinsamkeiten konnten gefunden werden und aus welchen Bereichen stammen diese (Familie, Freizeit, Beruf etc.)?
- Gab es Schwierigkeiten bei der Suche nach Gemeinsamkeiten?
- Waren die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede zentral?
- Hätte man diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede erwartet?
- Steht man bei den Leuten, mit denen man sich spontan auch im Freizeitbereich getroffen hätte?
- Bei freier Gruppenwahl: wie wären die Gruppen wohl dann zusammengestellt?
- Metaebene: Unterscheidung zwischen selbst gewählter und zufälliger Gruppenzugehörigkeit.

2. Phase: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen sich nach zwei selbst gewählten Merkmalen

zu Gruppen zusammen. Das kann beispielsweise Haarfarbe und Schuhgröße sein. Die Merkmale werden dabei offen kommuniziert

Reflexionsmöglichkeiten:

Wie hat man sich auf die Merkmale geeinigt?

- Wie hat man weitere Mitglieder gewonnen (ist man aktiv auf sie zugegangen oder hat man auf Anfragen gewartet)?
- Wie starr/flexibel hat man die Merkmale interpretiert?
- Gibt es Teilnehmende, die zu mehreren Gruppen passen? Wie gehen sie damit um?
- Gibt es Teilnehmende, die zu keiner Gruppe passen, und wie gehen sie damit um?

3. Phase: Die Teilnehmenden finden sich wie in der 2. Phase nach selbst gewählten Merkmalen zu verschiedenen Gruppen zusammen. Der Unterschied ist, dass die 3. Phase absolut stumm abläuft und die Anzahl der Merkmale frei ist.

Reflexionsmöglichkeiten wie in Phase 2:

- Was waren die besonderen Herausforderungen beim stummen Vorgehen?
- Wie leicht waren die Voraussetzungen für die Gruppenzugehörigkeiten zu erkennen?
- Konnte man sich selbst so verändern, dass man doch irgendwo dazu passt?

Gesamtreflexion:

- Welche Strategien der Gruppenfindung waren erkennbar?
- Konnte man seine eigenen Vorschläge einbringen bzw. durchsetzen? Wenn ja, wie?
- Gab es Personen, an denen man sich besonders orientiert hat? Warum?
- War man überrascht, plötzlich zu der einen oder anderen Gruppe dazuzugehören?
- Hat man sich zugehörig gefühlt?
- Was hat diese Übung mit Gesellschaft und interkultureller Öffnung zu tun?
- Wer definiert die Zugehörigkeiten und ihre Bedeutung für das gesamte System (Definitionsmacht)?
- Wer bleibt eher am Rand stehen?

Ulrike Gentner

14.6.2 Aufstellungsarbeit: Der Regenbogen als Symbol für Vielfalt und Zusammenhalt

Ziel
Die Methode dient der Förderung: der Sensibilisierung für die Wertschätzung von Andersartigkeit, der Wahrnehmung von Gleichwertigkeit, der Reflexion von Interdependenz und des Diskurses.

Material/Aufwand
Seil je nach Gruppengröße (pro Person ca. 50 cm), je eine DIN-A4-Karte pro Regenbogenfarbe (grün, blau, gelb, orange, rot, purpurn, indigoblau)

Zeitfenster
je nach Personenzahl und Intensität des Reflexionsgespräches 30 bis 60 Minuten

Teilnehmende
geeignet für Gruppen von 15 bis 30 Teilnehmenden

Ablauf
Da die Ergebnisse überwiegend durch die Befragung der Gruppenmitglieder gewonnen werden, sind die Sichtweisen vom Bewusstsein der Beteiligten, ihren Vorstellungen und Haltungen geprägt.

Die Kursleitung führt die Teilnehmenden in den dafür vorgesehen Raum und erklärt die Methode. Auf der freien Bodenfläche liegt ein Seil längs ausgebreitet, in passendem Abstand werden die Karten der Regenbogenfarben am Seil platziert.

Die Kursleitung erzählt frei (oder trägt vor) die »Legende vom Regenbogen« und bittet daran anschließend jede Person, sich zu der Farbe zu positionieren, die sie ansprechend oder attraktiv findet. Jede Person wird ermutigt bzw. aufgefordert zu äußern, was sie bewogen hat, diesen Platz einzunehmen, welche Assoziationen sie mit dieser Farbe verbindet etc. Es entsteht ein vielfältiges Meinungsbild.

Bei ausreichender Zeit kann eine zweite Runde der Positionierung eingeleitet werden mit Austausch bzw. Sharing der Eindrücke (beispielsweise methodisch als »Blitzlicht«).

Zum Abschluss reflektiert die Gruppe in einer Metakommunikation, was diese Legende wie die Aufstellung ausgelöst bzw. ins Bewusstsein gebracht hat, welche Deutungsmuster sichtbar wurden und was dies für den Alltagstransfer bedeutet.

Die Legende vom Regenbogen

Ein uraltes Symbol für Frieden und Versöhnung ist der Regenbogen, der aus dem Zusammenspiel vieler verschiedener Farben besteht. Eine alte indianische Legende erzählt, wie er entstanden ist:

Es gab einmal eine Zeit, da fingen alle Farben in der Welt an, darüber zu streiten, welche die beste, die wichtigste, die nützlichste und die begehrteste sei.

Grün sagte: »Natürlich bin ich die Wichtigste. Ich bin das Zeichen des Lebens und der Hoffnung. Ich wurde auserwählt für Gras, Bäume und Blätter – ohne mich würden alle Tiere sterben. Seht euch einmal die Landschaft an, dann werdet ihr sehen, dass ich in der Mehrzahl bin.«

Blau unterbrach: »Du denkst nur an die Erde. Denk doch einmal an den Himmel und das Meer. Wasser ist doch die Grundlage des Lebens und der Himmel gibt uns Raum, Frieden und Gelassenheit. Ohne meinen Frieden wäret ihr alle nur übereifrige Wichtigtuer.«

Gelb kicherte: »Ihr seid alle so ernst. Ich bringe Lachen, Fröhlichkeit und Wärme in die Welt. Die Sonne ist gelb, der Mond ist gelb, die Sterne sind gelb. Immer wenn ihr eine Sonnenblume seht, fängt die ganze Welt zu lächeln an. Ohne mich gäbe es keinen Spaß.«

Orange blies dann auf seine Weise in die Trompete: »Ich bin die Farbe der Gesundheit und der

Stärke. Ich bin vielleicht selten, aber ich bin kostbar, denn ich diene den inneren Bedürfnissen des menschlichen Lebens. Ich habe die wichtigsten Vitamine bei mir. Ihr braucht nur an Karotten und Kürbisse, Orangen und Papayafrüchte zu denken. Und wenn ich beim Sonnenauf- und -untergang mit meiner Schönheit den ganzen Himmel fülle, denkt keiner mehr an euch.«

Rot konnte es nicht mehr aushalten: »Ich bin der Herrscher über euch alle. Meine Farbe ist wie das Blut. Ich bin die Farbe für Gefahr und Tapferkeit. Ich bin bereit, für eine Sache zu kämpfen. Ich bringe Wallung ins Leben. Ich stehe für Leidenschaft und Liebe, rote Rosen und den Weihnachtsstern – ohne mich wäre die Erde so tot wie auf dem Mond.«

Purpur richtete sich mit seiner hohen Gestalt auf und sprach mit großem Pomp: »Ich bin die Farbe des Königtums und der Macht. Könige, Häuptlinge und Bischöfe haben mich auserwählt, denn ich bin ein Zeichen von Autorität und Weisheit: Leute stellen mir keine Fragen: Sie hören zu und gehorchen.«

Indigoblau sprach sehr viel leiser als die anderen, aber genauso entschlossen: »Denkt an mich. Ich bin die Farbe der Stille. Ihr bemerkt mich kaum, aber ohne mich werdet ihr alle oberflächlich. Ich vertrete das Denken und Überlegen, Zwielicht und tiefe Wasser. Ihr braucht mich als Ausgleich und Gegensatz, zum Gebet und inneren Frieden.«

Und so rühmten alle Farben sich weiter, denn jede war davon überzeugt, dass sie die Beste war. Ihr Streit wurde lauter und lauter. Plötzlich kam ein greller Blitz, und Donner rollte und dröhnte. Es fing an, in Strömen zu regnen. Die Farben duckten sich alle vor Angst und rückten eng zusammen, um sich sicherer zu fühlen.

Dann sagte der Regen: »Ihr törichten Farben, ihr streitet unter euch und versucht die anderen zu beherrschen. Wisst ihr nicht, dass der große Geist euch alle zu einem ganz anderen Zweck bestimmt hat? Er liebt euch alle. Gebt euch die Hände und kommt mit mir. Wir werden euch in einen großen, farbigen Bogen über den Himmel spannen als Erinnerung daran, dass ihr in Frieden zusammen leben könnt – als ein Zeichen der Hoffnung für morgen.«

Und immer, wenn der große Geist die Welt mit viel Regen wäscht, setzt er den Regenbogen an den Himmel. Und wenn wir ihn sehen, sollten wir uns daran erinnern, dass er will, dass wir einander schätzen und achten (nach Hoffmeister, 2011, S. 28–133).

Anmerkungen zum Einsatz:

Die Metapher vom Regenbogen ist nicht für jeden Kontext geeignet und kann – je nach Kontinent oder Religion – als problematisch wahrgenommen werden: Die »Farben« Weiß und Schwarz sind nicht Bestandteil des Farbenspektrums. Damit wird deutlich, dass Methoden nicht universell einsetzbar und zielgruppenbezogen zu reflektieren sind. Sollten sich Konflikte latent oder offen zeigen, ergibt sich daraus ein neues zu gestaltendes Lernfeld.

Literatur

Hoffmeister, (2011). …………. S. 28–133)

Meike Kurtz, Stefan Friemel und Bernd Loch

14.6.3 Meinungsbarometer – Soziometrische Übung

Ziel
Die Einzelnen positionieren sich gemäß ihrer eigenen Einstellung zu einem Thema im Raum mit dem Ziel:
- einen Überblick über die Einstellungen und Meinungen in der Gruppe erhalten,
- kontroverse Diskussionen anstoßen,
- Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Standpunkte aktivieren

Material/Aufwand
Karten zur Markierung der Endpunkte der Skala (beschriftet mit 0 % und 100 %)
Klebeband, Schnur oder Ähnliches, um die Skala zu markieren

Zeitfenster
10–50 Minuten je nach Gruppengröße

Teilnehmende
nahezu unbegrenzt

Ablauf
Die Moderatorin/der Moderator markiert im Raum eine Skala von 0 % bis 100 %. Im Anschluss liest sie oder er Statements vor, zu denen sich die Teilnehmenden eine Meinung bilden sollen. Je nachdem, inwieweit sie den Statements zustimmen, positionieren sie sich auf der Skala zwischen den Polen. Hierbei steht 0 % für volle Ablehnung, 100 % für volle Zustimmung.

Nachdem sich die Teilnehmenden positioniert haben, werden sie von der Moderatorin/dem Moderator zu ihrer Entscheidung befragt. Die Fragen sollten die Selbstreflexion der Teilnehmenden anregen und dabei die Entscheidung als solche voll und ganz wertschätzen.

Bei den Statements handelt es sich um offene oder versteckte Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Kulturen und Bevölkerungsgruppen. Bei der Auswahl der Thesen und Fragen sollte das Klima in der Gruppe, wie auch das spezifische Thema berücksichtigt werden. Beispiele hierfür sind:
- Das Tragen eines Kopftuches ist ein Symbol der Unterdrückung.
- Frauen und Männer können nicht dieselben körperlichen Arbeiten verrichten.
- Heterosexualität ist heilbar.

Bei der Durchführung dieser Methode muss den Teilnehmenden jederzeit bewusst sein, dass es kein Richtig und kein Falsch bei ihren Antworten gibt, sondern es vielmehr darum geht, sich mit dem Thema Vorurteile an sich auseinanderzusetzen.

Detlev Schneider-Stengel

14.6.4 »Wo kommt meine Mutter her?« – Soziometrische Übung

Ziel
Bei dieser Übung geht es darum, in einer Gruppe die eigene Herkunft und verschiedene Gewohnheiten zu reflektieren.

Material/Aufwand
Zur Vorbereitung muss ein freier Raum zur Verfügung stehen, in dem man sich gut bewegen kann.

Zeitfenster
ca. 30 Minuten

Teilnehmende
geeignet für 8 bis 15 Personen, bei größerer Anzahl Aufteilung der Teilnehmenden in Gruppen dieser Größe

Ablauf
Der Raum wird mittels der Himmelsrichtungen in vier Bereiche – Norden, Süden, Osten, Westen – aufgeteilt. Die Teilnehmenden bzw. Gruppenmitglieder bekommen danach folgende Information: Sie sollen sich nach jeder Frage einer Himmelsrichtung zuordnen.

Die erste Frage lautet: »Wo kommt meine Mutter her?« Die Teilnehmenden formieren sich dementsprechend in den einzelnen Himmelrichtungen. Im Anschluss werden sie von dem/der Übungsleiter/in interviewt und befragt, woher ihre Mutter stammt.

Danach folgen Fragen zur Herkunft des Vaters und eventuell der Großeltern. Weiterhin kann man danach fragen, wo man am liebsten Urlaub macht, in welchem Land man sich gerne länger aufhalten würde, welche Feste (familiäre, staatliche, religiöse usw.) gefeiert werden, welche nationale Küche man bevorzugt usw. Dementsprechend stellen sich die Gruppenmitglieder in die jeweilige Himmelsrichtung.

Das Interessante an dieser Übung – vor allem wenn sie mit Menschen verschiedener Herkunft besetzt ist – zeigt sich oft schon am Beginn. So haben selbst Deutschstämmige oft spätestens in der Großelterngeneration Verwandte nicht deutscher Herkunft. Die Diversität kann oft enorm sein.

Die anderen Fragen relativieren oft Bilder, die man von Menschen anderer Herkunft hat. So erzählten z. B. oft türkischstämmige Gruppenmitglieder, dass bei ihnen durchaus das Weihnachtsfest einen hohen Stellenwert hat, sie sehr gerne italienisch essen gehen und ihren Urlaub auch gerne in Spanien oder Italien verbringen.

Insgesamt zeigt diese Übung, dass nicht nur die Gruppe kulturell und religiös sehr gemischt sein kann, sondern auch einzelne Personen, in der sich viele verschiedene Herkunftsrichtungen und Kulturen vereinigen können. Sie zeigt ebenfalls, dass es den »reinen« Deutschen, Türken, Spanier usw. nicht gibt, sondern nur solche Konstrukte vorkommen.

14.7 Tools: Fallbeispiele

Das Leben gehört dem Lebendigen an,
und wer lebt,
muss auf Wechsel gefasst sein.
Johann Wolfgang von Goethe

Chris Ludwig

14.7.1 Wer bin ich?

In diese Übung wurden lebensgeschichtliche Erfahrungen von Migranten/Migrantinnen eingearbeitet, um den Nutzern/Nutzerinnen die Möglichkeit zur Selbstreflexion zu öffnen. Da sehr unterschiedliche Biografien eingeflossen sind, ist es kein Fallbeispiel, in dem eine sich entwickelnde Realität abgebildet wird. Auch ist es kein Critical Incident/Kritisches Ereignis, da es weder besonders problematische oder besonders gelungene Situationen schildert.

Eher ist die Übung vergleichbar mit einer Fantasiereise, in der es den eigenen Bildern auf die Spur zu kommen gilt im Sinne der Schulung der Wahrnehmung für die eigene Beteiligung im Beratungsprozess. Die sozio-kulturelle Eingebundenheit, damit einhergehende Irritationen, Fremdheitserlebnisse und Verunsicherungen können dabei erfahren werden (s. 11.1.5 Beratungskonzepte).

Ziel
- Erkennen der eigenen inneren Bilder und Annahmen zu Geschlecht, Alter, sozialer und lokaler Herkunft sowie historischer Einordnung bei der Aufnahme von Lebensgeschichten von unbekannten Menschen.
- Umgang mit Gewissheiten und deren Fragwürdigkeiten, insbesondere im interkulturellen Lernen.

Material/Aufwand
ausreichende Anzahl von Kopien, Textmarkern und Stiften, Flipchartpapier

Zeitfenster
ca. 45 bis 60 Minuten

Teilnehmende
Kleingruppen von 3 bis maximal 5 Teilnehmenden. Diese Übung eignet sich auch zur Einzelarbeit und Reflexion im Selbststudium.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 654 23.01.14 11:28

Ablauf
Die Teilnehmenden werden zuerst in die Übung eingeführt. Sie erfahren, dass sie in Kleingruppen arbeiten werden, einen Text zur Auswertung erhalten und mit diesem wie folgt zu verfahren ist:

Etwa 10 Minuten individuell lesen und Notizen, auch im und zu dem Text, anfertigen. Die Fragen sind: Woran erkennen Sie (Stellen markieren), dass es sich handelt um:

- Frau/Mann,
- Alter,
- Herkunftsland,
- soziale und familiäre Bezüge.

Danach finden die Teilnehmenden in etwa 15 Minuten im Rahmen einer Gruppendiskussion ein darzustellendes gemeinsames Ergebnis.

Mit diesen Informationen werden Zufallsgruppen gebildet und die Teilnehmenden arbeiten in den Kleingruppen.

Anschließend werden die Ergebnisse und der Diskussionsprozess in der Gesamtgruppe präsentiert und in einer moderierten Diskussion zusammengeführt.

Je nach Zeitfenster und Anspruch an das Ergebnis können die Ergebnisse dokumentiert werden.

Die »Auflösung«, dass es sich um eine fiktive Biografie, zusammengestellt aus vielen erfahrenen Biografien von Menschen jeden Alters, Geschlechtes und Herkunft handelt, sorgt in manchen Gruppen für Unmut. Sich mit etwas beschäftigt zu haben, was weder richtig noch falsch sein kann, verunsichert. Diese Verunsicherung gilt es im Verlauf konstruktiv zu nutzen zur Entwicklung einer Haltung, die ihre Basis im Aushalten von Unsicherheiten hat.

Bei einigen Gruppen hat es sich als sinnvoll erwiesen, zu Beginn der Übung darauf hinzuweisen, dass es keine eindeutige Lösung geben wird und der Lernzuwachs aus den sich im Diskussionsprozess entwickelnden Annahmen und den unterschiedlichen Gewissheiten besteht.

14.7.2 Wer bin ich? Bericht eines nach Deutschland zugewanderten Menschen

Ich hatte eine glückliche Kindheit. In unserem Dorf waren alle arm, deshalb fiel es uns nicht auf. Wir jüngeren Kinder spielten den ganzen Tag draußen weitgehend unbeaufsichtigt, denn die Mütter hatten anderes zu tun, als sich um uns zu kümmern. Sie mussten nicht nur den Haushalt versorgen, sondern oft auch die Gemüsegärten oder Felder bestellen. Die jüngeren Männer und Väter arbeiteten meist weit entfernt in Fabriken oder auf Schiffen und kamen nur selten nach Hause.

Deshalb war es auch bald mit der kindlichen Freiheit vorbei, denn wir heranwachsenden Kinder übernahmen, sobald wir körperlich dazu in der Lage waren, im Haus und in der Versorgung notwendige Arbeiten.

Schule spielte eher eine Nebenrolle oder war eine Abwechslung, da wir zum Schulbesuch in den größeren Nachbarort mussten. Die Straßen waren zu bestimmten Jahreszeiten schwer befahrbar, so dass der Schulbus häufiger ausfiel und wir Kinder dann je nach Alter Freizeit hatten oder unsere Pflichten erledigen konnten.

Allerdings habe ich schon immer gerne gelesen, und da meine Mutter die Tochter eines Lehrers war, hatten wir im Gegensatz zu anderen Haushalten im Dorf einige Bücher zu Hause, die ich immer wieder mit Begeisterung las. Meine Mutter sorgte dann dafür, dass ich nicht gestört wurde.

Als der Krieg ausbrach, und mein Vater an die Front musste, konnte er kein Geld mehr für den Lebensunterhalt schicken und für meine Mutter wurde unsere Versorgung immer schwieriger. Ich hatte noch vier Geschwister, zwei Schwestern und zwei Brüder und ein Bruder meiner Mutter war bereit, mich und zwei meiner Geschwister aufzunehmen. So kam ich mit zwölf Jahren das erste Mal in eine Stadt. Meine ältere Schwester half im Haushalt des Onkels und ich ging mit meinem jüngeren Bruder in die Schule.

Es war sehr schwer für uns, in dieser neuen Schule dem Unterricht zu folgen, da die Stadtkinder schon viel mehr gelernt hatten als wir und viel besser in der Lage waren, sich auszudrücken. Mein Bruder hat es dann trotz meiner Hilfe nicht geschafft, einen Schulabschluss zu machen. Da mir das Lernen jedoch leicht fiel, durfte ich mit Erlaubnis meines Onkels die Schule bis zum Ende besuchen und habe einen guten Schulabschluss gemacht.

Als ich gerade begonnen hatte, eine Berufsausbildung zu machen, starb meine Mutter und die zwei im Dorf gebliebenen Geschwister mussten versorgt werden. Da meine älteste Schwester inzwischen verheiratet war und eine eigene Familie hatte und außer mir keiner eine Arbeitsstelle bekommen konnte, fiel die Aufgabe an mich, für den Lebensunterhalt meiner Geschwister zu sorgen. Mein Onkel konnte uns durch die kriegsbedingten Schwierigkeiten nicht länger unterstützen. Meine zweite Schwester kümmerte sich um den Haushalt und ich ging arbeiten.

Wenn ich ein wenig Zeit hatte, habe ich gelesen und so eigentlich immer weitergelernt. Als der Krieg zu Ende war, aus dem mein Vater nicht zurückgekommen war, und nachdem meine jüngeren Geschwister die Schule beendet hatten und selbstständig waren, wollte ich zu einem jüngeren Bruder meines Vaters, der schon viele Jahre in Deutschland arbeitete.

So bin ich nach Deutschland gekommen. Es war nicht einfach, ich war ein Jahr unterwegs und über diese Zeit möchte ich nicht gerne sprechen. Am Anfang war alles sehr fremd und ohne die deutsche Frau meines Onkels hätte ich nie die Sprache gelernt, sie hat mir sehr geholfen. Auch bei den Behörden hätte ich ohne ihre Unterstützung viel mehr Schwierigkeiten mit den Papieren und meinem Aufenthalt gehabt. Mein Onkel hat mir dann eine Stelle als Hilfskraft in seiner Firma besorgt, ich habe dort drei Jahre gearbeitet, bis ich entlassen wurde.

Inzwischen habe ich geheiratet und wir haben schon zwei Kinder.

Chris Ludwig

14.7.3 Fallbeispiele aus der Beratungspraxis

Diese Übungen wurden mit Beratungspraktiker(innen) aus der Migrationsberatung entwickelt. Sie beinhalten Fragestellungen, wie sie sich täglich in der Beratungspraxis ergeben. Die Übungsfälle sind nicht typisch für Ratsuchende aus bestimmten Herkunftsländern, sondern spiegeln eher Situationen, die sich für Migranten/Migrantinnen aufgrund der Lebenssituation und Anforderungen in Deutschland ergeben.

Die Übungsmaterialien bestehen aus drei verschiedenen Fallbeispielen und einem Beobachtungsbogen, jeweils als Kopiervorlage (s. auch 11.1.5 Beratungskonzepte, Methodenpools im Netz, Best-Practice-Beispiele 13.7).

Ziel
vertiefende Übung der individuellen Beratungskompetenz, insbesondere Übungssituationen in Zweiersettings mit verschiedenen Kommunikations- und Beratungsmethoden

Material/Aufwand
Kopien der Fallbeispiele und des Beobachtungsbogens und je nach Aufgabenstellung Flipchartpapier, Stifte

Zeitfenster
Pro Fallbeispiel mit Vorbereitung und Nachbesprechung 30 bis 45 Minuten. Die reine Spielsequenz sollte 15 Minuten nicht überschreiten.

Teilnehmende
Kleingruppen von 3 Teilnehmenden, mit den Aufgaben:
- Ratsuchende/r,
- Berater/in,
- Beobachter/in.

Diese Übung eignet sich auch zur Einzelarbeit und Reflexion im Selbststudium sowie zur beispielhaften Übung in der Großgruppe.

Ablauf
Wenn eine Kommunikations- oder Beratungsmethode geübt werden soll oder bei geringen Zeitressourcen, bietet es sich an, vor der Großgruppe zu üben. Zwei Teilnehmende werden gebeten, die Rollen der ratsuchenden Person und des/der Berater/in zu übernehmen. Sodann erhalten sie die Übungsvorgaben, beide erhalten Kopien zu der Ausgangslage, der/die Ratsuchende zusätzlich die Schilderung des Ablaufes im ersten bzw. zweiten Beratungstermin. Der/die Berater/in erhält eine Vorgabe zur Kommunikations- bzw. Beratungsmethode. Alle übrigen Teilnehmenden erhalten einen Beobachtungsbogen und die Kopie der Ausgangslage. Dann erfolgt die Spielsequenz, die Rückmeldungen zu dem Beobachteten sollten insbesondere unter den folgenden Aspekten geschehen:
- Was habe ich wahrgenommen (gehört, gesehen)?
- Was denke ich dabei, steckt dahinter? Woran mache ich das fest?
- Wurde die Übungsvorgabe des Beraters/der Beraterin eingehalten?
- Welche Ideen habe ich zum weiteren Verlauf?

Die Übung in Kleingruppen läuft gleich ab, jedoch erfolgt hier nur eine kürzere Rückmeldungsrunde, die abschließende Auswertung geschieht in der Großgruppe.
Wichtig ist, dass alle Übenden ihre Rolle gut abschließen können.

Beratung Fallbeispiel I

Ausgangslage
Herr Adi ist mit einer Aufenthaltserlaubnis zum Zweck eines Studiums aus Kamerun nach Deutschland eingereist. Da seine Familie sich verschuldet hat, um ihm diesen Aufenthalt zu ermöglichen, sieht er sich in der Pflicht, möglichst rasch Geld zu verdienen, um seine Familie in Kamerun finanziell zu entlasten.

Herr Adi hat sein Studium vernachlässigt, da er die meiste Zeit nicht angemeldet in einem Handwerksbetrieb als Hilfskraft arbeitet. Ihm droht die Exmatrikulation, damit wäre auch sein Aufenthaltsstatus hinfällig und er müsste ausreisen.

(*Beratungsstelle:* Migrationsberatung für Erwachsene MBE)

1. Beratungstermin
Herr Adi ist es sehr unangenehm, über seine missliche Lage zu sprechen. Er betont seine Verantwortung seiner Familie gegenüber, er ist sehr stolz darauf, dass er sie in den letzten zwei Jahren finanziell unterstützen konnte und hat große Angst vor einer Ausweisung, möchte dies aber nicht zugeben. Ohne Erfolg kann er nicht in seine Heimat zurückkehren, da sonst seine Familie an Ansehen verlieren würde. Er kompensiert dies verbal mit der Schilderung seines hohen Ansehens in der kamerunischen Community in Deutschland. Er benutzt gerne die Floskel: »Kein Problem!«

2. Beratungstermin
Herr Adi hat den ursprünglich angesetzten zweiten Termin nicht eingehalten und steht nun nach vier Wochen sehr aufgeregt unangemeldet 15 Minuten vor Schließung der Beratungsstelle vor der Tür. Er wurde bei seiner illegalen Beschäftigung erwischt, ihm droht ein Strafverfahren und seine Situation an der Uni hat sich noch verschlechtert. Er beklagt sich bitter darüber, wie er in Deutschland von Behörden und Institutionen behandelt wird und empfindet dies als sehr ungerecht.

Beratung Fallbeispiel II

Ausgangslage
Frau Klawa ist vor 20 Jahren nach Deutschland gekommen. In der ehemaligen Sowjetunion hat sie einen Berufsabschluss als Krankenschwester erworben. Sie hat in Deutschland sowohl als Krankenschwester als auch als Pflegekraft in einem ambulanten Pflegedienst gearbeitet. Bei einer Überprüfung dieses Arbeitgebers hat sich herausgestellt, dass sie keine Berufsanerkennung in Deutschland hat.

Frau Klawa hat sich an die zuständige Landesbehörde gewandt mit einem Antrag auf Anerkennung ihres Berufsabschlusses. Nach mehreren Monaten bekam sie einen Ablehnungsbescheid mit dem Vorschlag, nach einem unentgeltlichen sechsmonatigen Praktikum eine Externenprüfung abzulegen.

(*Beratungsstelle:* Frauenberatungsstelle eines freien Trägers)

1. Beratungstermin
Frau Klawa ist sehr verletzt, sie empfindet die Ablehnung als persönlich entwürdigend und auch die Vorschläge zum unentgeltlichen Praktikum und einer Prüfung nach so langer Berufstätigkeit als Fachkraft erschüttert ihr Selbstwertgefühl. Sie traut sich in ihrem Alter (52 Jahre) auch keine Prüfung mehr zu. Sie schämt sich dafür, jetzt nur noch als Hilfskraft arbeiten zu dürfen. Sie sorgt sich um die finanzielle Versorgung ihre Familie, da sie auch ihre Kinder und Enkelkinder gerne und großzügig beschenkt.

Beratung Fallbeispiel III

Ausgangslage

Kemal ist ein fast 18-jähriger Jugendlicher, dessen Großvater als Arbeitsmigrant 1969 eingewandert ist. Er lebt mit seinen Eltern, den Großeltern und drei Schwestern in einem Haushalt. Kemal steht vor dem Hauptschulabschluss, von dem er befürchtet, dass er ihn nicht schafft, und will arbeiten, um Geld zu verdienen, da er bald heiraten möchte.

(*Beratungsstelle:* Jugendmigrationsdienst JMD)

1. Beratungstermin

Kemal spricht ein sehr einfaches Deutsch, da in seiner Familie überwiegend türkisch gesprochen wird. Sein Vater arbeitet in einer Montagefirma, ist deshalb häufig abwesend und hat Kemal deshalb die Verantwortung für den Schutz der Familie übertragen. Kemal muss oft seine Mutter bei Behördengängen, z. B. zur Ausländerbehörde und zu Ärzten, begleiten. Die ältere Schwester ist alleinerziehend und benötigt häufig seine Unterstützung. Kemal denkt nicht, dass er in Deutschland eine Chance auf einen Ausbildungsplatz und einen guten Beruf hat. Die Schule hat er als von Misserfolgen geprägt erlebt und traut sich nicht zu, dass er etwas zustande bringen und Erfolge haben könnte.Information: Es ist gelungen, einen Ausbildungsplatz für Ihn im Handwerk zu finden.

2. Beratungstermin

Kemal möchte den Ausbildungsplatz nicht annehmen, lieber möchte er gleich Geld verdienen, heiraten, ein tolles Auto kaufen und seiner Frau schöne Kleider schenken. Er hat da etwas in Aussicht bei einem Cousin, der einen Handyladen hat.

Beobachtungsbogen	
Datum: ____________ Ort: ____________________________ Situation ______________________	
Wahrnehmung	**Interpretation/Idee/Weiterführung**
Gesprächssetting	
Begrüßung/Einstieg	
Beratungsverlauf	
Gesprächsabschluss	
Gesamteindruck	

Ulrike Gentner

14.7.4 Fallbeispiel Verunsicherung bei interkultureller Öffnung: »Was kommt da auf uns zu?«

Ziel

- Reflexion von Erfahrungen,
- Vorbereitung auf potenzielle Konfliktfelder,
- Erarbeitung von Handlungsschritten.

Geeignete Themenfelder:

Organisationsdiagnostik, Change-Management und Implementierungsphasen

Einsatzmöglichkeit: zur Vertiefung nach einem Referat zum Thema »Gestaltung von Change-Prozessen bei interkultureller Öffnung«

Material/Aufwand

Handout zur Fallsituation, Flipchart, Stifte, Pinnwände und -nadeln, Stuhlkreise, Tische an der Seite, Gruppengröße ab 8 bis 30 Personen

Zeitfenster

je nach Personenzahl 30 Minuten

Teilnehmende

Führungskräfte eines Unternehmens

Ablauf

Die Seminarleitung führt in die Methode ein.

Die Teilnehmenden erhalten ein Handout zur Fallsituation und werden gebeten, anhand der Fragen die Situation in kleinen Gruppen à 4 Personen zu analysieren und Lösungen zu entwickeln. Danach präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse. Die Lösungsansätze stehen anschließend im Plenum zur Diskussion.

Alternative: Verschiedene Fallbeispiele werden vorgegeben. Jede Gruppe arbeitet an einem davon. Im Plenum werden die verschiedenen Fallbeispiele mit Lösungshinweisen präsentiert und diskutiert.

Literatur

Becker, M., Labucay, I. (2012). Organisationsentwicklung. Konzepte, Methoden und Instrumente für ein modernes Change-Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bornewasser, M. (2009). Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Neubauer, W., Rosemann, B. (2006). Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.

Handout Fallbeispiel:

Situation: Interkulturelle Öffnung steht im Unternehmen an. Einige Mitarbeitende sind skeptisch und verunsichert. Sie befürchten, dass langfristig ihre Arbeitsplätze wegfallen werden. Auf der anderen Seite verstehen sie, dass zur wirtschaftlichen Weiterentwicklung des Unternehmens die Internationalisierung eine große Chance ist. Sie wollen klarere Ansagen vom Management, welche Strategie hiermit verfolgt wird und erwarten eine Zusage für die langfristige Sicherung ihrer Arbeitsplätze.

Ihre Aufgabe als Kleingruppe:

- Analysieren Sie die aktuelle Startsituation und überlegen Sie, wie Sie als Verantwortlicher an diese Aufgabe herangehen bzw. wie Sie sich verhalten.
- Erarbeiten Sie kritische Aspekte und beschreiben Sie Problemlagen, die sich intern wie extern abzeichnen könnten.
- Erarbeiten Sie Ziele und Maßnahmen.
- Wie gehen Sie als Promotor/in mit dieser Situation um?
- Was können Sie tun, um Ängste und Widerstände abzubauen?
- Welche Schritte könnten zum Erfolg führen?

Bitte fassen Sie Ihre Sichtweisen zusammen und präsentieren Sie Ihr Ergebnis mit einem Flipchart im Plenum.

14.8 Tools: Rollenspiele

Es sind die Zweifel,
die die Menschen vereinen.
Ihre Überzeugungen trennen sie.

Peter Ustinov

Bülent Arslan

14.8.1 Die Supermarkt-Übung

In dieser Übung versetzen sich die Teilnehmenden in die Lage von Mitarbeitenden verschiedener Abteilungen eines Supermarktes. Dieser benötigt verschiedene Strategien, um seinen Kundenkreis an Menschen mit Migrationshintergrund zu erweitern.

Ziel
Der Mehrwert für die Rollenspieler(innen) besteht darin, dass durch die ressortspezifische Betrachtungsweise der Bedarf an interkulturellen Maßnahmen jenseits von Personalentwicklung und -akquise deutlich wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiten selbstständig Maßnahmen und erweitern dadurch eigenständig ihren Blick auf den Prozess der interkulturellen Öffnung. Durch diesen veränderten Blickwinkel ist für sie auch die Maßnahmenentwicklung in der eigenen Organisation (Behörde etc.) leichter zu leisten.

Material/Aufwand
3 Pinnwände für Abteilungen, 1 Pinnwand für die sieben Wesenselemente, Moderationskarten, Stifte, sieben Wesenselemente auf Moderationskarten, Deko-Artikel für Atmosphäre (Einkaufstüte, Playmobilfiguren, Werbeslogan), 3 Tischgruppen

Zeitfenster
30–60 Minuten

Ablauf
Durchführung: Arbeitsblätter in den einzelnen Abteilungen erarbeiten lassen, Vorstellung und Diskussion im Plenum. Vorschläge ordnen (Beginn mit Geschäftsführung), Überleitung zu den sieben Wesenselementen nach Glasl (s. Kap. 5.4.4), die im Veränderungsprozess beachtet werden müssen, und Zuordnung der Vorschläge zu den einzelnen Elementen
Die Situation: Die Stadt Neuberg hat einen Migranten-/Migrantinnenanteil von etwa 30 %. Der Großteil der Menschen mit Migrationshintergrund stammt aus der Türkei und aus den ehemaligen GUS-Staaten. Insgesamt leben Menschen aus über 100 Nationen in der Stadt. Letztes Jahr hat sich in Neuberg eine neue, große Firma niedergelassen, die viele ausländische Fachkräfte beschäftigt.

Der Anteil der Migrantinnen und Migranten wird in den kommenden Jahren somit generell zunehmen. Die Bevölkerungszahlen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft insgesamt gehen aufgrund der niedrigen Geburtenrate zurück.

Der Supermarkt »MEGA MARKT«:

Der MEGA MARKT in Neuberg ist ein alteingesessener deutscher Supermarkt mit Monopolstellung, das heißt in Neuberg dürfen keine weiteren Supermärkte eröffnen. Er hat eine große Auswahl an Produkten, viele Lebensmittel, außerdem eine Fleisch- und Fisch-Theke sowie eine Bäckerei und einen Getränkemarkt. Zudem gibt es viele Produkte im Non-Food-Bereich, unter anderem eine große Multimedia-Abteilung, Haushaltswaren und Textilprodukte. Das Sortiment orientiert sich ganz an den Wünschen der deutschen Kundschaft. Der Supermarkt liegt sehr zentral, die Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel ist sehr gut und es gibt genügend Parkplätze. Die Mitarbeitenden und Auszubildenden sind alle in Neuberg geboren und haben keinen Migrationshintergrund. Einige der Mitarbeitenden sprechen zwar Englisch, andere Fremdsprachen werden aber nicht beherrscht.

Das Problem:

Seit einiger Zeit hat der MEGA MARKT mit Umsatzeinbrüchen zu kämpfen. Der Geschäftsführer hatte eine Beratungsfirma beauftragt, das Problem zu analysieren. Diese ist zu dem Schluss gekommen, dass kaum Menschen mit Migrationshintergrund den Supermarkt besuchen, sondern dass diese eher in den Nachbarorten einkaufen gehen.

Arbeitsauftrag:

Sie sind Mitarbeiter/in des MEGA MARKTs. Sie sollen mitwirken, den MEGA MARKT interkulturell zu öffnen und mehr Menschen mit Migrationshintergrund als Kunden zu gewinnen.
Diskutieren Sie in Ihrer Abteilung nun über Möglichkeiten, Migrantinnen und Migranten als Kunden zu gewinnen. Sollte Ihnen auch außerhalb Ihrer Abteilung etwas einfallen, dürfen Sie Ihre Vorschläge später gerne an die entsprechende Abteilung weitergeben. Bitte nennen Sie auch konkrete Beispiele für Maßnahmen.

Abteilung 1: Personal In der Personalabteilung sind Sie beispielsweise zuständig für: Einstellung von Mitarbeitenden Ausbildung von Mitarbeitenden Weiterbildung des Personals …	*Abteilung 2: Marketing* In der Abteilung für Marketing sind Sie beispielsweise zuständig für: Werbung Innenausstattung der Geschäftsräume Sponsoring …
Abteilung 3: Einkauf und Verkauf In der Abteilung Einkauf und Verkauf sind Sie beispielsweise zuständig für: Einkauf des Produktsortiments Kontakt mit Lieferanten und Geschäftspartner Preisverhandlung Kundenberatung Aufbau der Regale Sonderaktionen …	*Abteilung 4: Geschäftsführung* In der Geschäftsführung sind Sie beispielsweise zuständig für: Steuerung des MEGA MARKTs Personalführung Strategische Steuerung …

Lösungsvorschläge

Personal:	*Marketing:*
– Mitarbeitende mit Migrationshintergrund einstellen, Mitarbeitende aus größeren Migranten-/Migrantinnnengruppen – speziell Azubis mit Migrationshinetrgrund anwerben in Schulen und Migrantenvereinen – interkulturelle Trainings – berufsbezogene Sprachkurse (Zahlen, Small Talk) – Mitarbeitende mit Landes-Fähnchen – Mitarbeitendenschulung zu neuen Produkten	– mehrsprachige Beschilderung – Sonderaktionen, Spezialwochen (diese in lokalen ausländischen u. deutschen Zeitungen bewerben) – Sponsoring von Migranten-/Migrantinnenvereinen oder Kulturfesten, Ramadan-Kalender (Sonderkonditionen) – Mengenrabatt, spezielle Sparangebote für bestimmte Kundenwünsche – kommende religiöse Feste: Sonderaktionen, Rabatte etc. – Promotionaktionen von Partnerunternehmen mit zielgruppenspezifischen Produkten (Ayran o. ä.) – Atmosphäre an alle Zielgruppen anpassen und diese wechseln (Musik, Deko je nach Themenwoche) – Probierhäppchen, um Hemmschwellen zu überwinden – getrennte Fleischtheke, türkischer Metzger im Haus – leicht verständlicher, kurzer, evtl. übersetzbarer Werbe-Slogan (in mehreren Sprachen) – Okay von Geschäftsführung, dass evtl. gefeilscht werden darf
Einkauf und Verkauf: – internationales Sortiment – länderspezifische Anordnung der Produkte – Recherche über Essgewohnheiten sowie Kaufverhalten im Non-Food-Bereich – Öffnungszeiten an religiöse Feste anpassen (ggf. verlängern) – Schulung für Berater(innen) – mehrsprachige Produktbroschüren – Umgang mit Kunden(innen) aus verschiedenen Kundenkreisen üben (bspw. Reklamationen) – mehrsprachige Beschilderung – Plakate mit selbsterklärenden Fotos	

Fessum Ghirmazion und Daniel Weber

14.8.2 Rollenspiel: Gespräche Unternehmer(innen)-Mitarbeitende – Umgang mit »kulturellen« Themen in der Praxis kleinerer Unternehmen

Rollenspiele können praxisnahe Situationen im Seminarraum nachstellen. In ihnen können sich Teilnehmende in verschiedene Rollen versetzen und so Perspektivenwechsel einüben und Handlungsmöglichkeiten am konkreten Beispiel erarbeiten und diskutieren.

Ziel
In dem vorliegenden Rollenspiel können die innere Haltung zur Kultur, die Wahrnehmung und Deutung von Kultur sowie die entsprechende (non)verbale Kommunikation praxisnah eingeübt werden. Das Rollenspiel ersetzt nicht die Arbeit mit realen Fallbeispielen aus der Praxis der Teilnehmenden. Die Übung sollte daher eingebettet sein in ein Gesamtkonzept interkultureller Bildung. Je nach Schwerpunkt und Zielrichtung können einzelne Aspekte des Rollenspiels stärker betont werden und z. B. über eine spezifischere Rollenbeschreibung an den/die Beobachtenden angepasst werden.

Material/Aufwand
Rollenkarten (siehe Anhang)

Zeitfenster
30–60 Minuten je nach Gruppengröße

Teilnehmende
Optimal ist eine durch 3 teilbare Anzahl.

Ablauf
Das Rollenspiel besteht aus drei Runden. Unterteilt wird in gleich viele Maschinenbauunternehmer(innen), Mitarbeitende und Beobachtende. Sollte die Zahl nicht durch 3 teilbar sein, kann entweder der/die Trainer/in in eine der Rollen schlüpfen oder es wird auf ein bis zwei Beobachtende verzichtet. Die Rollen wechseln von Runde zu Runde, so dass alle Teilnehmenden je einmal jede Rolle gespielt haben. Das kann in der Einführung angekündigt werden. Der Trainer/die Trainerin wählt dann Trios aus den drei Rollenpools aus. Innerhalb der Trios werden in der ersten Runde Rollenkärtchen gezogen. Es finden nun parallel Arbeits-/Kommunikationssituationen statt. Nach ca. 5–10 Minuten unterbricht die Trainerin/der Trainer die Szene. Und es findet jeweils eine Auswertungsrunde im Plenum statt.

Hinweis: Teilen Sie mit, dass Beobachter(innen) unsichtbar sind und »einfach nur die Situation beobachten« sollen. Nehmen Sie den Teilnehmenden die »Angst« vor einem Rollenspiel, indem Sie darauf hinweisen, warum Rollenspiele sinnvoll sind (s. o.), dass sie parallel ablaufen (niemand auf dem Präsentierteller sitzen wird) und es nicht um die Beurteilung eigenen (Fehl-)Verhaltens geht. In den Rollenkarten sind die weibliche oder die männliche Form abwechselnd verwendet worden. Stellen Sie den Teilnehmenden frei, wie sie dies interpretieren und thematisieren Sie es in der Auswertungsrunde.

Auswertung
Das Rollenspiel bietet viele Auswertungsmöglichkeiten und somit auch viele Anknüpfungspunkte für Themen interkultureller Bildung. Wichtig bei der Auswertungsrunde ist, Klischees und Stereotypen nicht noch weiter zu vertiefen, sondern gezielt an der Differenzierung zu arbeiten. Fällt beispielsweise einmal der Satz »Sind Kölner alle so?«, sollte dies Anlass dazu sein, Stereotypenbildung zu thematisieren.

Typische Auswertungsfragen können sein:
- Wie war das, in die Rolle Unternehmer(in)/Mitarbeiter(in) zu schlüpfen?
- Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
- Was haben Sie beobachtet? Worum ging es in der Situation?
- Wie haben Sie sich verhalten?
- Wie haben Sie den anderen/die andere erlebt?
- Haben Sie auf Körpersignale/Körpersprache geachtet?
- Hat es für Sie eine Rolle gespielt, dass auf den Rollenanweisungen die weibliche/männliche Form verwendet wird?
- Haben Sie so etwas (Ähnliches) schon einmal erlebt?
- Welche möglichen Handlungen sehen Sie als Alternative?
- Wie kann man mit solchen Themen umgehen?
- Haben Sie mehr Verständnis, wenn demnächst jemand mit einem ähnlichen Thema zu Ihnen kommt?

Achten Sie darauf, dass alle zu Wort kommen und sprechen Sie zunächst alle der Reihe nach an (z. B. erst Mitarbeitende, dann Beobachtende, dann Unternehmer/innen).

Rollenspiel 1. Runde:

Rollenbeschreibung Unternehmerin
Sie sind Unternehmerin in einem kleinen bis mittleren Betrieb. Ein einfacher Mitarbeiter kommt 45 Minuten zu spät zu seiner Schicht. Das passiert häufig. Die Leistungen sind ansonsten in Ordnung. Sie ärgern sich über das Zuspätkommen, da Teile der Produktion in der Zeit ruhen müssen und die anderen Kolleginnen und Kollegen warten müssen.

Rollenbeschreibung Mitarbeiter
Sie sind einfacher Mitarbeiter in der Produktion eines kleinen bis mittleren Betriebes. Sie sind vor einem Jahr aus Tunesien nach Deutschland ausgewandert und hatten in Tunesien eine eigene Werkstatt. Auch in Deutschland reparieren Sie öfters Sachen von Freunden und Verwandten. Ihre Arbeitsergebnisse in der Firma stimmen, was Ihnen Ihre Chefin auch gesagt hat. Da Sie ihrer Meinung nach immer gute Arbeit leisten und mehr Ahnung von der Produktion haben als Ihre Chefin, kommen Sie manchmal erst ein wenig zu spät zur Arbeit. So auch heute. Ihre Chefin spricht Sie auf Ihre Verspätung an. Sie versuchen das Ganze freundschaftlich zu lösen, indem Sie die Chefin duzen, ihr freundschaftlich an den Arm fassen, viel lächeln und sehr freundliche Worte benutzen.

Rollenbeschreibung Beobachter/in
Sie beobachten eine Szene zwischen der Chefin und einem einfachen Mitarbeiter. Sie sind für die handelnden Personen unsichtbar.

Rollenspiel 2. Runde

Rollenbeschreibung Unternehmer
Sie sind Unternehmer in einem kleinen bis mittleren Familienbetrieb. Sie sind während der 1970er Jahre aus der Türkei eingewandert und haben als einfacher Arbeiter in dem Betrieb angefangen. Als der Betrieb in Schwierigkeiten geriet, haben Sie ihn vom deutschen Besitzer übernommen. Sie besitzen den Betrieb nun seit drei Jahren und es läuft immer besser. Sie haben sich entschlossen, neue Mitarbeitende einzustellen. Eine dieser neuen Mitarbeitenden telefoniert oft während der Arbeitszeit mit dem Handy. Sie haben sie bereits mehrfach darauf angesprochen, doch sie lässt es nicht. Sie sind wütend und stellen sie erneut zur Rede.

Rollenbeschreibung Mitarbeiterin
Sie sind Mitarbeiterin in einem kleinen bis mittleren Familienbetrieb. Der Eigentümer hat einen türkischen Migrationshintergrund. Sie sind aus Köln und sehr aktiv in einem Karnevalsverein – wie bereits Ihr Großvater. Im Januar ist für Sie und Ihre Familie die Hochphase des Karnevals. Sie müssen sich neben Ihrer Arbeit darum kümmern, dass die Auftritte der Familie reibungslos laufen und der Karnevalswagen des Vereins am Rosenmontag fahrtüchtig sein wird. Normalerweise regeln Sie das nach der Arbeitszeit, doch oft ergeben sich Probleme, die man nur direkt am Telefon besprechen kann. Sie glauben, dass der Chef dafür schon Verständnis haben wird – schließlich ist Karneval im Rheinland das wichtigste Fest überhaupt. Außerdem geht es ja auch um eine Familiensache und Familie ist Ihnen wichtiger als der Beruf. Der Chef spricht Sie auf Ihre vielen Telefonate während der Arbeit an. Sie erklären ihm, warum Sie telefonieren und erzählen viel von dem Wagen, von Karneval, von Rosenmontag usw., damit Ihr Chef die Begeisterung spüren kann und Verständnis entwickelt.

Rollenbeschreibung Beobachter/in
Sie beobachten eine Szene zwischen dem Chef und einer einfachen Mitarbeiterin. Sie sind für die handelnden Personen unsichtbar.

Rollenspiel 3. Runde (optional ohne Beobachtende)

Rollenbeschreibung Unternehmerin
Sie sind Unternehmerin in einem mittleren Betrieb. Normalerweise halten Sie sich aus Streitigkeiten zwischen den Arbeitern heraus, doch nun droht ein Streit zu eskalieren und Sie müssen sich darum kümmern, dass der Betriebsfrieden wieder hergestellt wird. Der eine hat einen iranischen Migrationshintergrund und spricht nicht so gut Deutsch, arbeitet aber immer sehr fleißig – der andere ist, wie sie selbst, in Düsseldorf geboren und ohne Migrationshintergrund aufgewachsen. Sie hatten dem neuen Kollegen mit Migrationshintergrund wegen des Opferfestes einen Tag Urlaub gewährt, obwohl die Produktion eigentlich einen weiteren Mitarbeiter gebraucht hätte an diesem Tag. Die Kollegen sind deswegen sauer. Die Produktion scheint unter dem Streit zu leiden und sie müssen eingreifen.

Rollenbeschreibung Mitarbeiter 1
Sie sind einfacher Mitarbeiter in einem mittleren Betrieb. Sie arbeiten fleißig und sind froh, nach längerer Arbeitssuche eine Arbeitsstelle gefunden zu haben, mit der Sie gerade so Ihre Familie ernähren können. Sie sind vor zwei Jahren aus dem Iran eingewandert und lernen die deutsche Sprache. Sie verstehen schon ganz gut, haben aber noch einige Probleme beim Reden. Sie sind gläubiger Moslem und versuchen, so gut es eben geht, sich an die Glaubensregeln zu halten. Während der Arbeit bekommen Sie zunehmend Ärger mit einem langjährigen deutschen Mitarbeiter. Dieser wirft Ihnen ständig vor, Sie würden Ihre Arbeit nicht gut machen, gegen die Pausenregeln verstoßen und nicht zu den anderen Kollegen passen. Sie halten diese Vorwürfe für unberechtigt und versuchen, sich immer sachlich, ruhig und freundlich gegen die Vorwürfe zu wehren und ihre Arbeit noch besser zu machen. Nun hat Sie Ihre Chefin gemeinsam mit dem Kollegen zu sich gebeten. Sie haben Angst, dass man Sie rauswirft.

Rollenbeschreibung Mitarbeiter 2
Sie sind einfacher Mitarbeiter in einem mittleren Betrieb. Sie sind bereits seit einigen Jahren dort beschäftigt und verstehen sich gut mit der Chefin – schließlich sind Sie beide gebürtige Düsseldorfer und Fans des Bundesligaclubs Fortuna Düsseldorf. Seitdem ein neuer Mitarbeiter in Ihrer Abteilung angefangen hat, ist die Stimmung dort nicht mehr so gut. Der Neue hält sich aus den Feierabendrunden in der Eckkneipe raus, isst nicht mit in der Kantine, macht keine Scherze mit und ist sehr empfindlich. Wenn Sie was sagen, fasst er es immer gleich als Vorwurf auf. In letzter Zeit ist Ihnen aufgefallen, dass der neue Kollege die Pausen durcharbeitet, unbezahlte Überstunden macht und so die anderen in einem schlechten Licht dastehen lässt. Als der Mitarbeiter einen Tag

Urlaub bekommt, als gerade viel zu tun war in der Produktion, ist für Sie das Maß voll. Sie gehen zu dem Kollegen und stellen ihn zur Rede. Dieser ist schon fast provozierend freundlich und lässt Sie auflaufen. Als mehrere Aussprachen so verlaufen, bekommt Ihre Chefin das mit und bestellt Sie beide zu sich. Sie sehen es gar nicht ein, sich wegen des Neuen verteidigen zu müssen, und schildern lautstark, dass es ohne den neuen Kollegen nie Streit gab.

Karl-Heinz Knoche, Anna-Luise Vey, Tina Weber und Susann Jentzsch

14.8.3 Rollenspiel »Aufnahmesituation«

Für die interkulturelle Öffnung einer Hilfsgesellschaft ist es wichtig, bereits aktive Mitglieder und Mitarbeiter für die kulturellen Unterschiede in unserer Gesellschaft zu sensibilisieren und Verständnis für die Bedürfnisse von potenziellen Mitgliedern oder Klienten/Klientinnen zu erzeugen. Hierfür können die Mitglieder von Verbänden in kleinen Gruppen an Seminaren teilnehmen. Neben der Vermittlung von Aspekten der Themen Migration und kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft, ist ein Rollenspiel möglich, dass genau auf die Situation in den einzelnen Verbänden eingeht. Wie bereits erwähnt, bereitet besonders die Aufnahmesituation von Menschen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten auf beiden Seiten. Um diese Situation nachvollziehbar und reflektierbar zu machen, ist es hilfreich, diese nachzustellen.

Ziel
Den Migranten und Migrantinnen soll ein Angebot zur Mitarbeit im Verband gemacht werden. Dabei sollen alle Akteure/Akteurinnen kooperativ handeln, um eine Integration zu ermöglichen.

Material/Aufwand
Rollenspielkarten

Zeitfenster
ca. 15 Minuten

Teilnehmende
15–20 Mitglieder eines örtlichen Verbandes

Ablauf
Die Teilnehmenden werden unterteilt in Gruppen: jeweils zwei »Migranten/Migrantinnen«, 2–3 »Leitungskräfte« sowie einige bereits aktive »Ehrenamtliche«.

Nun wird das Rollenspiel einmal 10–20 Minuten durchgespielt. Anschließend wird in der gesamten Gruppe über das Rollenspiel und das Verhalten der einzelnen Akteure reflektiert.

Die Hauptdarsteller reflektieren jeweils über die Handlungen während des Rollenspiels.

Die Gruppenmitglieder steuern ihre Beobachtungen bei.

Der Seminarleiter sammelt die Erfahrungen und fasst sie zusammen.

Im Anschluss wird über die eigene Gruppensituation reflektiert und die eigene Einstellung hinterfragt, z. B. anhand folgender Fragen:
– Besteht der Wunsch, neue Gruppenmitglieder zu gewinnen und wenn ja, wie groß ist er?
– Ist man offen für neue Gruppenmitglieder allgemein und für Gruppenmitglieder mit einem anderen kulturellen Hintergrund im Speziellen?
– Welche Anforderungen hat man an ein neues Gruppenmitglied?
– Gegenüber welchen Gruppen hat man mehr oder weniger Vorurteile? Wie kann man diese abbauen?
– Welche Konsequenzen zieht die Gruppe aus der bisherigen Analyse?
– Welche Anstrengungen will und kann man in Zukunft zur Öffnung für neue Mitglieder erbringen?

Rollenspiel

Die beiden »Migranten/Migrantinnen«, die »Leitungskräfte« und die »Ehrenamtlichen« erhalten jeweils Kärtchen mit kurzen Hinweisen zu ihren Rollen. Dabei sollen Sie folgende Handlungshinweise beachten.

Migrant/in:
- Wahl einer Nationalität und einer entsprechenden Religion.
- Nach einem ersten telefonischen Kontakt wollen Sie sich ein Bild der Arbeit des DRK machen und nehmen die Einladung der Rotkreuzgruppe wahr.
- Vom DRK haben Sie durch ihre Integrationsberatungsstelle erfahren.
- Leider fehlt Ihnen eine Arbeitserlaubnis, aber Sie sprechen deutsch – wenn auch mit kleinen Mängeln.

Migrant/in:
- Sie sind ein/e Freund/in des ersten Migranten/der ersten Migrantin und begleiten sie/ihn.
- Sie üben seit einiger Zeit einen Beruf in Deutschland aus und haben gute Deutschkenntnisse.
- Sie engagieren sich ehrenamtlich in einer Migrantenorganisation.

Leitungskräfte:
- Nach einem ersten telefonischen Kontakt haben Sie die beiden Migranten/Migrantinnen eingeladen, damit sie sich ein Bild von der Arbeit des DRK machen können.
- Sie begrüßen die beiden Migranten/Migrantinnen und lernen sie kennen.
- Sie stellen die Arbeit und die Gruppe ihres DRK-Verbandes vor.
- Sprechen Sie mit den Migranten/Migrantinnen über die Möglichkeiten, sich zu engagieren.

Gruppe bereits aktiver Ehrenamtlicher

Sie verhalten sich zurückhaltend und agieren nur, wenn Sie von ihren Leitungskräften aufgefordert werden.

Beobachten Sie die Situation und reflektieren Sie über die Handlungen im Rollenspiel unter folgenden Punkten:
- Verhalten der Migrantinnen und Migranten
- Verhalten der Leitungskräfte
- Thematisierung kultureller Unterschiede?
- Thematisierung der Wünsche der Migrantinnen und Migranten?
- Art und Weise der Angebote der Mitarbeit

Notieren Sie Ihre Beobachtungen und was Ihnen auffällt.

Literatur

Weiterentwickelt auf der Basis von: DRK-Landesverband Baden-Württemberg (2006). Migranten in der Rotkreuz-Arbeit. Fachübergreifendes Bildungsmodul zur Einbeziehung von Ausländern, Spätaussiedlern und Flüchtlingen. Stuttgart.

Ulrike Gentner

14.8.4 Szenisches Spiel: Rollenklarheit beim Diversity-Management in der Organisation

Ziel
Die Methode dient der Förderung: der Identifizierung des Eigenen, der Auseinandersetzung mit der Sicht einer anderen Person, des Umgangs mit eigenen und »fremden« Erwartungen sowie der Reflexion und Mitteilung eigener Erfahrungen. Besonders gut geeignet ist sie für den Einsatz nach einer Inputphase zur Vertiefung, Auflockerung und Reflexion uns sie ist geeignet für Teilnehmende mit einem Bedürfnis nach Kreativität, Erfahrungsräumen und Ausdrucksfähigkeit.

Material/Aufwand
Rollenkarten
Es werden Rollenkarten vorbereitet, auf jeder DIN-A6-Karte steht ein Wort bzw. ein Begriff:
- Motivator bzw. Motivierende
- Trainer bzw. Trainerin
- Vorgesetzte
- Analytiker bzw. Analytikerin
- Diagnostiker bzw. Diagnostikerin
- Pilot bzw. Pilotin
- Radar
- Coach
- Konfliktmanager bzw. Konfliktmanagerin
- Kommunizierende Person
- Fachperson
- Jonglierende Person
- Seelsorger bzw. Seelsorgerin
- Planende Person
- Diplomat bzw. Diplomatin
- Strategische Person
- Animateur bzw. Animateurin

Die Teilnehmenden dürfen Lehr- und Lernmaterialien nonverbal benutzen.

Seminarraum mit Moderationsmaterial, Flipchart, Pinwand etc., Stuhlkreis mit freier Spielfläche, Gruppenräume zur Vorbereitungsphase

Zeitfenster
je nach Personenzahl bis 60 Minuten

Teilnehmende
optimale Gruppengröße: 8–16 Personen.

Ablauf
Die Kursleitung führt in die Methode ein. Die Teilnehmenden teilen sich in Arbeitsgruppen von mindestens 4 Personen auf. Jede Person der Gruppe zieht eine (oder mehrere) verdeckte Rollenkarten. Der Arbeitsauftrag lautet: Die Teilnehmenden erarbeiten in einem separaten Raum pantomimisch eine Situation, die sie den anderen bzw. je nach Teilnehmendenzahl der anderen Gruppe vorstellen, die den Begriff durch Zuruf erraten soll. Sobald die richtige Rolle genannt wurde, folgt die nächste Gruppe mit ihrer Rolle, bis alle Begriffe erraten wurden.

Auf der Metaebene werden 1. die Rollen erörtert hinsichtlich Praxisbezug, 2. der Umgang mit zugeschriebenen Aufgaben und Erwartungen diskutiert, 3. Handlungsalternativen erarbeitet und

4. eigene Stärken, Schwächen, persönliche Bevorzugung von Rollen und Verhaltensoptionen reflektiert.

Fazit

Für alle Beteiligten zeigt sich, dass sich in diesen Lernprozessen Potenzial entfaltet. Der gesellschaftliche Wandel verlangt nach einem entsprechenden sozialethischen Engagement und nach Kreativität nach dem Motto: »Wenn ich eine Tür nicht öffnen kann, dann gehe ich durch eine andere Tür – oder ich kreiere eine Tür« (Rabrindranath Tagore).

Otto Filtzinger

14.8.5 Rollenspiel Interkulturelle Öffnung in der Kindertagesstätte

Dieses Tool ist besonders geeignet für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen, gegebenenfalls auch unter Einbeziehung von Eltern, Fachberatern/-beraterinnen und Trägervertretern/-vertreterinnen. Die vorgeschlagenen Rollenspiele können für die interkulturelle Öffnung durch mehr Inklusion und Partizipation von anderskulturellen Eltern und Fachkräften sensibilisieren. Sie können auch dazu beitragen, über die in den Spielszenen auftauchenden Vorbehalte und Befürchtungen sowie Vorurteile und Stereotypen zu reflektieren. Im Anschluss daran können auch Ideen entwickelt werden für erste konkrete Schritte zur Inklusion und Partizipation.

Ziel
Rollenspiele laden zur sanktionsfreien Rollenübernahme ein und dazu, andere Rollen und daraus resultierende Perspektiven kennenzulernen und einzuüben.

Die Teilnehmenden erleben im Rollenspiel, dass Rollen erfahren, gewechselt und verändert werden können, aber auch dass Lebenswirklichkeiten konstruiert sind und zugleich unterschiedlich gestaltbar sind. Die Erfahrung unterschiedlicher individueller Wirklichkeiten im Rollenspiel, das Erleben von veränderbarer Eigen- und Fremdwahrnehmung und die Möglichkeit zum Ausprobieren eigener alternativer Verhaltensvorstellungen bieten Anregungen für neue eigene Sicht- und Verhaltensweisen.

Material/Aufwand
ausreichend großer Raum mit Tischen und Stühlen

Zeitfenster
ca. 15 bis 60 Minuten Rollenspiel und ca. 15 bis 30 Minuten Auswertung

Teilnehmende
3 bis 10 Teilnehmende

Ablauf
Rollenspiele können helfen, sich in eine Situation einzufühlen, die handelnden Personen und ihre Rollen besser zu verstehen. Damit dies gelingt, sollten vor einem Rollenspiel einige Dinge festgelegt werden:

1. Die Situation
Welche Situation genau soll gespielt werden?

Handelt es sich um eine geschlossene Situation, d. h., gibt es einen festgelegten Verlauf und ein vorher festgelegtes Ende?

Oder handelt es sich um eine offene Situation, d. h., Verlauf und Ende ergeben sich während des Spiels?

Es können Rollenspiele z. B. zu folgenden Themen durchgeführt werden:

- Wahl eines/einer migrantischen/behinderten/alleinerziehenden Vaters/Mutter in Elternausschuss/Elternbeirat/Elternvertretung
- Einstellung einer muslimischen Erzieherin mit Kopftuch
- Beratung des Tagesordnungspunktes »Einführung einer Männerquote im Kindergartenteam bzw. in Elternausschuss/Elternbeirat/Elternvertretung«

Für die Spielsituation kommen infrage:
- eine Teamsitzung
- eine Sitzung des Elternausschusses
- ein Runder Tisch mit Vertreter(innen) des Trägers, der Eltern und des Kindertagesstättenteams

2. Die Rollen
Welche Rollen werden gespielt?
Wie sind die Rollen charakterisiert/definiert?
Sind die Festlegungen der Rolle allen bekannt oder nur dem/der jeweiligen Spieler/in?

3. Die Zeit
- Wie lange soll gespielt werden?
- Wie viel Zeit steht für die Auswertung zur Verfügung?
- Sollen mehrere Varianten/Durchgänge gespielt werden?

4. Die Auswertung
Zu jedem Rollenspiel gehört eine Auswertung, damit tatsächlich Lern- und Erkenntnisprozesse nicht nur initiiert, sondern auch reflektiert werden können. Zum Beispiel anhand folgender Fragen:

an die Spielenden:
- Wie ist es mir in meiner Rolle (bzw. im Spiel) ergangen?

an das Publikum/die Beobachter(innen):
- Was haben wir gesehen?
- Welche Beziehung haben die Spielenden zueinander?
- Welche Themen wurden wie angesprochen?
- Welche Pro- und Kontraargumente wurden vorgebracht?
- Welche Vorurteile, Stereotype, Befürchtungen, Vorbehalte kamen zum Ausdruck?
- Etc.

Franz Kaiser Trujillo

14.8.6 »Willkommen bei Freunden«: eine migrationspädagogische Sensibilisierung

Diese Übung dient nicht nur der Sensibilisierung, sondern darüber hinaus zur (eigenen) Rollenvergewisserung im Kontext einer interkulturellen Schulentwicklung. Ausgehend von der entstandenen Rollenkonstellation lassen sich die verschiedenen Akteure (ihre Institutionen) mit ihren Zuständigkeiten und Einflussmöglichkeiten besprechen (analysieren), um Handlungsperspektiven zu initiieren.

Ziel
- Die Teilnehmenden reflektieren (eigene) Vorurteile und ihre gesellschaftliche Verankerung.
- Sie erkennen die ungleiche Verteilung von Zugängen und Ressourcen und fühlen sich in die damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen ein.
- Sie reflektieren unterschiedliche Möglichkeiten der Einflussnahme und ihre Veränderlichkeit.
- Sie reflektieren die Definitionsmacht der Gesellschaft.

Material/Aufwand
großer Raum, farbiger Papierpunkt zur Markierung der Mitte, (zusammengerollte) Rollenkärtchen pro Person, Liste mit verschiedenen Situationen und den Fragen

Zeitfenster
45–60 min (bei 20 Personen)

Teilnehmende
optimal bis zu 12 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Alle im Kreis stehenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten jeweils ein zusammengerolltes Kärtchen (die »Rolle« aus einem »Kulturbeutel«) mit Informationen zu ihrer Rolle (s. Anhang). Sie versetzen sich in ihre jeweilige Rolle, ohne dass sie den anderen Teilnehmenden verraten, wer sie nun sind. Nach einer kurzen »Einfühlungszeit« werden verschiedene Situationen (s. Anhang Nr. 1–13) von dem/r Moderator/in langsam vorgelesen und von den Teilnehmenden stillschweigend danach bewertet, ob (bzw. inwieweit) sie sich auf die eigene Rolle auswirken. Sind die Teilnehmenden der Ansicht, die vorgetragene Situation treffe auf ihre Rolle bejahend zu, machen sie einen (großen/kleinen) Schritt auf die Schule (= Mitte) zu. Je nach Rolleninterpretation ergibt sich im Raum ein »Positionsbild«, das von allen wahrgenommen werden soll, damit es abschließend im Stuhlkreis sitzend gemeinsam analysiert werden kann.

Auswertung:
In der ersten Phase lässt der/die Moderator/in zunächst jeden einzelnen Teilnehmenden zu Wort kommen, damit er/sie über die Gefühle, die von seiner/ihrer Rolle ausgelöst wurden, sprechen kann. Diese »Gefühlsäußerungen« bleiben unkommentiert.

In der zweiten Phase wird in der Gruppe darüber gesprochen, welche (bewussten/unbewussten) Annahmen dazu geführt haben, einen Schritt nach vorne zu machen. Diese Annahmen werden nun kritisch reflektiert genauso wie die Rollenzuschreibungen.

Schließlich soll das Machtgefüge des »Positionsbildes« gemeinsam analysiert werden. Hierfür weist der/die Moderator/in darauf hin, dass das »Positionsbild« nicht nur eine horizontale (Differenzlinie), sondern auch eine vertikale Dimension (Dominanzlinie) erkennen lässt. Nun soll über

dieses Verhältnis, sozusagen auf einer Metaebene, über das entstandene »Positionsbild« reflektiert und die Fragen geklärt werden, wer tatsächlich welche Einflussmöglichkeiten (und Verantwortung) hat bzw. welche Rolle das bei einem Prozess der interkulturellen Öffnung spielen kann.

Literatur

Variation der Übung »Car-Park« aus dem Materialienband: Faller, K., Kerntke, W., Wackmann, M. (1996). Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Meditation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit (Das Streit-Schlichter-Programm). Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Anhang

Rolle 1

Sie sind Schulleiterin, haben die Fächer Deutsch und Sachunterricht studiert, sind 48 Jahre alt und katholisch. Sie sind verheiratet und haben zwei Kinder. Ihr Ehemann arbeitet bei der Bezirksverwaltung und ist stellvertretender Leiter der lokalen CDU-Fraktion.

Rolle 2

Sie sind in Magdeburg geboren, ihre Frau in Chemnitz – beide sind Sie DDR-sozialisiert und daher u. a. Atheisten. In Fröndenberg arbeiten Sie als Altenpfleger, Ihre Frau als Arzthelferin bei einem Internisten, obgleich sie ausgebildete Intensivkrankenschwester ist. Sie haben eine Tochter, die mit ihrer besten Freundin im kommenden Jahr katholisch getauft wird und Erstkommunion feiern will.

Situationen

1. Wenn Sie die Schule betreten, werden Sie von allen ordentlich begrüßt.
2. Ein neues Lehrerehepaar ist in ihre Stadt gezogen. Es veranstaltet eine Party, um Kolleginnen und Nachbarn kennenzulernen. Sie werden selbstverständlich eingeladen.
3. Sie können alle Wegweiser und Hinweisschilder in der Schule verstehen und finden sich deshalb auf dem Schulgelände problemlos zurecht.
4. Sie besuchen eine benachbarte (Gemeinde-)Bücherei und finden ein alters- und geschlechtsspezifisches Lektüreangebot in Ihrer Muttersprache vor.
5. Ihre Schule bezieht Online-Lernangebote wie »PISA KIDS«, »Antolin« oder »Mathepiraten« in das Förderprogramm mit ein. Selbstverständlich verfügen Sie privat über die hierfür erforderlichen Ressourcen (IT-Technik, finanzielle Mittel …), um von diesen Angeboten zu profitieren.
6. Die Festtage Ihrer Religion entsprechen den kalendarisch festgelegten Ferien- und Feiertagen.
7. Das Abitur ist geschafft und am Freitagabend haben Sie sich mit ihrem Oberstufenkurs in einer Dortmunder Diskothek verabredet. Der Türsteher grüßt Sie freundlich und winkt Sie ohne Kontrolle durch.
8. Eine Bürgerinitiative will in Kooperation mit dem Gartenbauamt die Fläche vor der Schule als verkehrsberuhigte Zone neu gestalten. Für ein Hearing bei der Stadtverwaltung werden Sie als Sprecher/in vorgeschlagen.
9. Bei der Grundalphabetisierung an der Schule Ihrer Kinder wird die Anlauttabelle Ihrer Muttersprache selbstverständlich mitberücksichtigt.
10. Das diesjährige Schulsommerfest steht vor der Tür. Wie jedes Jahr stehen Sie auf der Liste der Ehrengäste.
11. An der Grundschule Ihrer Tochter soll Erntedankfest gefeiert werden. Sie werden vom Pfarrer angesprochen, um bei den Vorbereitungen mitzuwirken.
12. Das örtliche Schulamt erstellt in diesem Jahr einen neuen Schulentwicklungs-plan. Sie werden im Rahmen einer Umfrage angeschrieben und um Stellungnahme bezüglich Neuerungen in der kommunalen Bildungslandschaft gebeten.
13. Es ist erwünscht, dass Sie in der Schule in Ihrer Muttersprache kommunizieren.

14.9 Checklisten-Tools

Alles ändert sich.

Ovid

Veronika Fischer

14.9.1 Checkliste Sozialraumanalyse und Nadelmethode

Sozialraumanalysen dienen dem Ziel, die soziale Struktur der Gemeinden bzw. Stadtteile abzubilden, um so Problemlagen aufzeigen und sozialräumliche Weiterentwicklungen ermöglichen zu können. Es werden dadurch Gebiete identifiziert, die besonders günstig in ihrer sozialen Struktur sind und Regionen aufgezeigt, in denen Handlungsbedarf für planerische Interventionen bestehen.

Ziel
Ziel einer qualifizierten Sozialraumanalyse ist ein umfassendes, integriertes, kleinräumiges und aktuelles soziales Planungsinformationssystem. Dazu kann die vorliegende Checkliste einen guten Einstig bieten.

Sicherlich wäre es sinnvoll, diese Methode mit anderen Methoden zu kombinieren, um eine Partizipation der Betroffenen sicherzustellen. So wäre es eine Option, über die Ergebnisse mit den Betroffenen ins Gespräch zu kommen, z. B: im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse (vor der Entscheidung über nächste Schritte und Schlussolgerungen) bei einer Bürger(innen)versammlung oder einem Gemeindeabend, einer Zukunftskonferenz etc.

Material/Aufwand
Checklisten (s. Anhang) für alle zu Befragenden/Betroffenen
bei Variante Nadelmethode: Stadtplan, Moderationswand und Pins

Zeitfenster
keine Angabe

Teilnehmende
Verantwortliche für einen bestimmten Sozialraum

Ablauf
Die Checklisten werden ausgegeben an zentrale Schlüsselpersonen oder als Leitfäden für ein Interview eingesetzt.
Variante
Diese Checkliste kann ergänzt werden durch eine Nadelmethode, mit der ein Stadtplan markiert wird.
Stadtplan markieren
Bei dieser Methode geht es darum, die Infrastruktur der ethnischen *communities* im Stadtteil sichtbar zu machen. Das kann z. B. mit Klebepunkten, Textlinern oder Nadeln geschehen. Auf diese Weise kann der Standort von Moscheen, Synagogen Vereinshäusern, Teestuben, Cafés, Boule-, Grill- und Picknickplätzen, Geschäften von Zugewanderten, Wochenmärkten, Jugendclubs, Schrebergärten etc. markiert werden. Fotos von diesen Standorten können den Stadtplan ergänzen. Voraussetzung für die Erstellung von solch einem Infrastrukturatlas sind in der Regel Begehungen und Beobachtungen im Stadtteil.

Anhang

Checkliste I: Sozialstruktur

Wie viele Bewohner und Bewohnerinnen leben im Stadtteil?	
Wie viele davon sind Deutsche mit einer Zuwanderungsgeschichte	
Wie viele haben keine deutsche Staatsangehörigkeit?	
Welche Staatsangehörigkeiten sind vertreten?	
Wie viele Flüchtlinge leben im Stadtteil?	
Wie groß sind die Haushalte der Familien mit Zuwanderungsgeschichte?	
Wie ist die Altersstruktur der Bevölkerung?	
Wie viele Kinder leben im Stadtteil?	
Wie viele Kinder unter 3 Jahren haben eine Zuwanderungsgeschichte?	
Wie viele Kinder zwischen 3 und 6 Jahren haben eine Zuwanderungsgeschichte?	

Checkliste II: Ökonomisches, Quartierbelegung

Welche Unternehmen sind im Stadtteil angesiedelt?	
Wo arbeiten die meisten Zugewanderten?	
Welche Unternehmen, welche Gewerbebetriebe werden von Selbstständigen mit Zuwanderungsgeschichte betrieben (Läden, Cafés, Reiseunternehmen, KFZ-Betriebe, Frisöre, Handwerker etc.)	
Wo befinden sich diese Betriebe, Läden etc.?	
In welchen Straßenzügen im Quartier wohnen besonders viele Migrantenfamilien?	
Wie viele Arbeitslose leben im Stadtteil?	
Wie hoch ist die Arbeitslosigkeit bei Zugewanderten?	
Wie viele sind Empfänger von Hilfen zum Lebensunterhalt?	

Checkliste III: Kitas, Familienzentren, Schulen, Religionen, Vereine

Welche Kitas/Familienzentren sind im Stadtteil vertreten?	
Wie hoch ist dort der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte?	
Welche Schulen gibt es im Stadtteil?	
In welchen Schulen ist der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte besonders hoch?	
Welche Förderangebote gibt es für Kinder/Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte?	
Von welchen Trägern stammen die Förderangebote?	
Welche Religionsgemeinschaften gibt es?	
Wo sind Gotteshäuser anderer Religionsgemeinschaften im Stadtteil vertreten (z. B. Moscheen, Synagogen)?	
Welche Vereine und Migrantenselbstorganisationen gibt es?	

Emra Ilgün-Birhimeoğlu

14.9.2 Checkliste zu Faktoren, die für Verbände bei der Gewinnung von Mitgliedern mit Migrationshintergrund hilfreich sein können

Konzeptebene

- Bei der Erstellung von Konzepten zur Gewinnung von neuen Mitgliedern in Verbänden oder anderen ehrenamtlich getragenen Organisationen sollen Personen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe immer mitgedacht werden. Zunächst müssen die Fragen beantwortet werden:
- Was erwarten Personen mit Migrationshintergrund?
- Welche Bedarfe zeigen sie auf?
- Fühlen sich Personen mit Migrationshintergrund durch dieses Bewerbungs-Angebot angesprochen oder abgeschreckt?
- Es hat sich gezeigt, dass Migrationsangehörige häufig eine Kombination von mehreren Bedarfen aufweisen und sich durch zu spezifische Angebote nicht ausreichend angesprochen fühlen. Es kann sinnvoll sein, dies aufzugreifen und nicht mit zu speziellen und eng definierten Angeboten aufzuwarten.

Strukturelle Ebene

- Bei der Auswahl von hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollten auch Personen mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Sie sollten in dem Team aus hauptamtlich Mitarbeitenden vertreten sein. Dies ist aus mehreren Gründen wichtig. Zum einen sendet dies ein Signal nach außen, dass Pluralität authentisch gelebt wird und nicht nur zur Gewinnung von Klientel oder Mitgliedern instrumentalisiert wird. Zum anderen entstehen in ethnisch, kulturell und religiös heterogenen Teams Konfliktlösungsstrategien und Synergien, die auch für die Arbeit mit der Klientel wertvoll sind.
- Wichtig ist es, die Lebensrealitäten von Personen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Es muss geklärt werden, ob sie überhaupt in bedeutsamer Zahl im Einzugsgebiet leben und falls nicht, ob eine Anreise für eine Vereinsarbeit vorstellbar und attraktiv sein könnte. Wichtig ist es auch, kulturspezifische und soziale Lebensbedingungen einzubeziehen, d. h. Mobilität, Bildungsniveau, religiöse und kulturelle Besonderheiten.
- Das Außenbild und die Einrichtung der Vereinsräumlichkeiten können ebenfalls von Bedeutung sein. Es ist nicht nur auf die Vermeidung von ausgrenzenden Symbolen zu achten. Im positiven Sinne sollten entweder bereits Einrichtungsgegenstände oder Dekoration vorhanden sein, die die Pluralität der Gesellschaft widerspiegeln, oder es sollte möglich sein, dass sie von Mitgliedern mit Migrationshintergrund herbeigeschafft werden. So können sie sich mit einbringen und den Verein mit zu »ihrem« Verein zu machen.

– Die Schulung von Mitarbeitenden sowie Mitgliedern im Bereich der interkulturelle Kompetenzen ist ebenfalls ein nicht zu vernachlässigender Faktor, der – wenn er auch nicht zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse ausreicht – dann zumindest doch bei der Behebung solcher Kommunikationsprobleme hilft.

Öffentlichkeitsarbeit/Kooperationen

– Kooperationen mit Migrationsorganisationen und migrationsspezifischen Einrichtungen (z. B. Anbieter von Integrationskursen, Migrationsberatungsstellen) sollten aufgebaut werden. Dabei ist zu beachten, dass die Kontakte auf gleicher Augenhöhe stattfinden. So können wertvolle Netze geknüpft werden und der eigene Verein kann bekannt gemacht werden, so dass einige Migrationsangehörige überhaupt erst auf den Verein aufmerksam werden und durch den persönlichen Kontakt sich einen Eintritt vorstellen können.
– Ein stabiler Kontakt zu Key-Persons, die gute Kontakte zu Migrationsangehörigen pflegen, kann ebenfalls hilfreich sein. Key-Persons genießen das Vertrauen und können für erstmalige Veranstaltungen ausreichend Personen mobilisieren. Allerdings stellt dies nur eine kurzfristige Maßnahme dar, um die anfänglichen Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme zu erleichtern. Für die langfristige Bindung und Öffnung kann das Vorhandensein von Key-Persons zwar unterstützend wirken, ist allerdings nicht ausreichend. Der Verein muss selbst überzeugen und Mitglieder mit Migrationshintergrund tatsächlich als aktive und loyale Mitglieder haben wollen.
– Bei der Umsetzung der erläuterten Faktoren in Bezug auf die Personalakquise von Menschen mit Migrationshintergrund werden sicherlich der besondere Arbeitsbereich, das Leitbild und die Organisationskultur eine besondere Rolle spielen und entsprechend zu berücksichtigen sein.

9783525403617_Vanderheiden_Interkulturelle-Oeffnung.indb 684 23.01.14 11:28

Ohle Wrogemann

14.9.3 Interkultureller Selbstcheck für Sportvereine

Die Integrationskraft des Sports ist groß, dennoch kann sie nicht alle erreichen. Um die Zugänge zu verbessern, sollen die Organisationen sich reflektieren und gegebenenfalls Veränderungen schaffen. Zur Unterstützung legt die Deutsche Sportjugend (dsj) mit ihrer AG-Chancengleichheit eine Arbeitshilfe mit dem Titel »Interkulturelle Öffnung im organisierten Kinder- und Jugendsport« vor, die bei der Organisations- und Personalentwicklung in der dsj und ihren Mitgliedsorganisationen helfen soll. Die Broschüre kann leicht auch in Bereichen außerhalb des Sports Anwendung finden. Der darin enthaltene interkulturelle Selbstcheck geht auf eine Entwicklung des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen zurück (Deutsche Sportjugend, 2010).

Interkultureller Selbstcheck – Kopiervorlage[1]

Strukturen der Jugendorganisation im Sport[2]

	trifft voll und ganz zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Teilnehmer/-innen / Ehrenamtliche					
1. Die Jugendorganisation erreicht bei ihren Veranstaltungen viele Teilnehmer/-innen mit Migrationshintergrund.[3]					
Vorstand					
2. Die Vorstandsmitglieder haben unterschiedliche nationale oder kulturelle Hintergründe.					
3. Es gibt Konzepte, um die Vorstandstätigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund gezielt zu fördern.					
Gremien					
4. In den Gremien arbeiten Menschen mit Migrationshintergrund mit.					
5. Bei der Terminierung der Sitzungen und Veranstaltungen werden kulturelle und religionsspezifische Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund (z.B. religiöse oder kulturelle Feiertage, Verpflegung) berücksichtigt.					
Optional: Hauptberufliche Mitarbeiter/-innen[4]					
6. Bei den Mitarbeiter/-innen auf Honorarbasis sind Menschen mit Migrationshintergrund vertreten.					
7. Bei den Mitarbeiter/-innen in Teilzeit oder Vollzeit sind Menschen mit Migrationshintergrund vertreten.					
8. Bei den Mitarbeiter/-innen in Leitungspositionen sind Menschen mit Migrationshintergrund vertreten.					
9. Die Mitarbeiter/-innen tragen regelmäßig interkulturelle Themen in die Organisation.					
Kooperationen und Netzwerke auf Organisationsebene					
10. Es bestehen Kontakte zu Migrant/-innen-Selbstorganisationen.					
11. Es gibt bereits punktuelle Kooperationen oder Projekte mit Migrant/-innen-Selbstorganisationen.					
12. Es bestehen dauerhafte Kooperationen mit Migrant/-innen-Selbstorganisationen (z.B. Projekte, Arbeitskreise).					
Mitgliedsvereine					
13. Multikulturelle oder nach ethnischer Herkunft organisierte Sportvereine sind Mitglied in der Organisation.					
14. Es gibt abgestimmte Konzepte, um die Mitgliedschaft von multikulturellen oder nach ethnischer Herkunft organisierten Sportvereinen zu fördern.					
Ergebnis (bitte zusammenzählen)					

1 Vgl. Landesjugendring NRW 2009.
2 Jugendorganisationen der Spitzenverbände, Jugendorganisationen der Sportverbände mit besonderen Aufgaben und Landessportjugenden.
3 Als Vergleich können folgende Zahlen dienen: In Deutschland haben 18,6 % der Menschen einen Migrationshintergrund, bei den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 25 Jahren jede/-r Vierte (vgl. BMFSFJ 2008: S. 22). Dabei ist der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund regional sehr unterschiedlich. Einen Überblick für die kreisfreien Städte und Landkreise findet sich in der Veröffentlichung BMFSFJ 2008: S. 36. Hier lässt sich auch gut der Anteil in den einzelnen Bundesländern erkennen.
4 Jugendorganisationen ohne haupt- oder nebenberufliche Mitarbeiter/-innen lassen die entsprechenden Zeilen frei.

Verbandspolitik der Jugendorganisation im Sport

	trifft voll und ganz zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Politisches Leitziel					
1. Das Thema interkulturelle Öffnung wird in der Organisation diskutiert.					
2. Bei wichtigen Entscheidungen wird der Ansatz der interkulturellen Öffnung beachtet.					
3. Die interkulturelle Öffnung ist in der Organisation (Leitbild, Satzung, Selbstverständnis) fest verankert.					
4. Die personelle Zuständigkeit für das Thema interkulturelle Öffnung ist klar festgelegt.					
5. Für das Thema interkulturelle Öffnung engagiert sich ein Gremium.					
6. Für interkulturelle Arbeit stehen ausreichend Haushaltsmittel zur Verfügung.					
Personalpolitik					
7. In Stellenausschreibungen wird der Wunsch nach interkultureller Kompetenz deutlich.					
8. In Stellenausschreibungen wird der Wunsch nach einer Erhöhung des Anteils an Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund deutlich.					
Qualitätsmanagement					
9. Interkulturelle Öffnung und interkulturelle Kompetenz sind Qualitätsmerkmale.					
10. Es gibt formulierte Ziele zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung auf der Ebene der Organisation (z.B. im Leitbild).					
11. Es gibt formulierte Ziele zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung auf der Ebene der Personalentwicklung (z.B. Gewinnung und Bindung von ehrenamtlichen und hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund).					
12. Es gibt formulierte Ziele zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung auf der fachlichen Programm- und Projektebene (z.B. in Konzeptionen und Angeboten).					
13. Es gibt formulierte Ziele zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung auf der Ebene der Sportvereine					
14. Es gibt eine Zielkontrolle, in der das Erreichte im Bereich interkulturelle Öffnung gemessen wird.					
Aus- und Fortbildungen					
15. Das Thema interkulturelle Öffnung wird in den Veranstaltungen regelmäßig angesprochen.					
16. Die Jugendorganisation veranstaltet regelmäßig Schulungen oder Seminare zu interkulturellen Themen.					
17. Interkulturelle Öffnung ist in den Aus- und Fortbildungskonzepten verankert (z. B. Jugendleiter/-innenausbildung gemäß Rahmenrichtlinien).					
18. Die Teilnahme von Mitarbeiter/-innen an Fortbildungen zu interkulturellen Themen (z.B. interkulturelle Öffnung, Antirassismus, Antidiskriminierung etc.) wird ausdrücklich gewünscht und gefördert.					
Ergebnis (bitte zusammenzählen)					

13

Öffentlichkeitsarbeit der Jugendorganisation im Sport

	trifft voll und ganz zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Informationsmaterial/Selbstdarstellung					
1. Die Organisation stellt sich in der Öffentlichkeit bewusst als interkulturell dar.					
2. Die Informationsmaterialien über die Organisation (Leitbild, Satzung etc.) sind mehrsprachig.					
3. Die visuelle Darstellung der Organisation macht die Vielfalt der Zielgruppen deutlich.					
4. Die Organisation spricht in ihrer Öffentlichkeitsarbeit insbesondere auch Menschen mit Migrationshintergrund an.					
Ergebnis (bitte zusammenzählen)					

Angebote und Aktivitäten der Jugendorganisation im Sport: Freizeit-, Bildungs-, Gruppenangebote, Ferienfreizeiten

	trifft voll und ganz zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Planung und Konzeptionierung					
1. Bei der Planung der Angebote wird Rücksicht genommen auf kulturell und/oder religiös bedingte Unterschiede (Verpflegung, Unterbringung, Programmablauf, Termine etc.).					
2. Bei konzeptionellen und pädagogischen Überlegungen spielen interkulturelle Fragestellungen eine wichtige Rolle.					
3. Es werden Angebote konzipiert, die allen Kindern und Jugendlichen den Zugang erleichtern (Angebotsformen, Teilnahmebeiträge).					
Teilnahme und Werbung					
4. An den Angeboten nehmen viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund teil.					
5. In der Ausschreibung werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Teilnehmer/-innen der Angebote angesprochen.					
Leitung der Angebote					
6. Die Leitungsteams setzen sich interkulturell zusammen.					
7. Bei Seminaren/Veranstaltungen werden Menschen mit Migrationshintergrund als Referent/-innen eingesetzt.					
Ergebnis (bitte zusammenzählen)					

Gesamtauswertung (erreichte Punktzahl eintragen)

	trifft voll und ganz zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Informationsmaterial/Selbstdarstellung					
Ergebnisse Strukturen der Jugendorganisation im Sport					
Ergebnisse Verbandspolitik der Jugendorganisation im Sport					
Ergebnisse Öffentlichkeitsarbeit der Jugendorganisation im Sport					
Ergebnisse Angebote und Aktivitäten der Jugendorganisation im Sport					
Gesamtergebnis aller Bereiche (bitte zusammenzählen)					

15

Quelle: Deutsche Sportjugend (2010). Interkulturelle Öffnung im organisierten Kinder- und Jugendsport (Broschüre). Frankfurt a. M.

Otto Filtzinger

14.9.4 Checkliste Interkulturelle Kindertageseinrichtung

Die Kindertageseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, ihr pädagogisches Konzept und ihre praktische Arbeit daraufhin zu überprüfen, ob sie den Kindern, Fachkräften und Eltern interkulturelle Bildungsmöglichkeiten eröffnen, damit sie sich in ihrer vielfältigen multikulturellen Alltags- und Lebenswelt zurechtfinden und sich wohlfühlen.

Zur Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse in der Einrichtung ist es hilfreich, konkrete Schritte festzulegen und ihre Durchführung und Wirksamkeit in regelmäßigen Abständen zu überprüfen. Dabei kommt es darauf an, Anregungen und Vorschläge der Kinder und Eltern einzubeziehen und ihre mulikulturellen Alltagserfahrungen aufzugreifen.

Eine ähnliche Checkliste könnte man auch für die »Interkulturelle Fachschule«, das »interkulturelle Jugendamt« und für andere Gremien und Institutionen des Elementarbereichs entwickeln. Sie könnte auch stärker fokussiert werden auf die Inklusion von Kindern, Eltern und Fachkräften mit verschiedenen kulturellen Merkmalen oder mit Einschränkungen und Behinderungen.

Ziel
Die Methode unterstützt Verantwortliche in Kindertagesstätten dabei, die eigene Einrichtung auf Merkmale der interkulturellen Öffnung hin zu analysieren und ggf. erforderliche Aktionen bzw. Handlungsschritte einzuleiten.

Die Kriterien der nachstehenden Checkliste verstehen sich als exemplarisch und müssen/können ggf. an die spezifische Situation vor Ort angepasst werden.

Material/Aufwand
Checkliste in kopierter Form für alle Beteiligten
Alternative: Checkliste auf Flipchart- oder Moderationswandgröße hochkopieren, dann die Beteiligten die Kriterien im Hinblick auf ihre tatsächliche Umsetzung bewerten und Aktionsschritte auf Moderationskarten festhalten lassen

In diesem Falle wären Moderationskarten, Klebepunkte, Stifte, Pins und Flipchart bzw. Moderationswand erforderlich.

Zeitfenster
ca. 30–90 Minuten

Teilnehmende
optimal bis zu 15 Teilnehmende, ansonsten Kleingruppen

Ablauf
Alle Teilnehmenden (Leitung, Mitarbeiter/innen, sinnvollerweise auch Eltern und die Trägervertretung beteiligen) erhalten die Checkliste und füllen sie aus. Danach Zusammentragen der individuellen Ergebnisse, falls erforderlich im Anschluss an die Auswertung einen Aktionsplan und entsprechende weitere Schritte vereinbaren.

Checkliste zur Identifikation von Erkennungsmerkmalen einer interkulturellen Kindertageseinrichtung

Indikatoren	**Ja**	**Nein Was können mögliche Gründe/Hindernisse/Barrieren sein?**	**Erforderliche Aktionen? Wer? Was? Bis wann?**
Die interkulturelle Dimension ist ausdrücklich und konkret im Konzept oder Leitbild schriftlich fest gehalten.			
Es gibt regelmäßige pädagogische Aktivitäten, die den Kindern interkulturelle, europäische und weltweite Themen näherbringen.			
In alltäglichen Lebens-, Spiel- und Lernsituationen hört man die Muttersprachen aller Kinder.			
Mehrsprachig aufwachsende Kinder werden unter angemessener Berücksichtigung ihres spezifischen Spracherwerbsverlaufs früh mit der deutschen Sprache vertraut gemacht, ohne dass ihre Freude an der eigenen Sprache getrübt wird.			
Die mit Deutsch als Muttersprache aufwachsenden Kinder werden mit den Sprachen anderer Kinder in der Einrichtung vertraut gemacht.			

Die kulturellen und sprachlichen Ressourcen von Kindern und Eltern, die von anderen Kulturen mitgeprägt sind, werden geschätzt und genutzt.			
Im Team gibt es Fachkräfte mit anderskulturellem Hintergrund, denen auch genügend Gelegenheit gegeben wird, diese Erfahrungen in die pädagogische Arbeit einzubringen.			
Im Team haben auch deutschsprachige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen Kenntnisse in einer Migrantensprache.			
Den Fachkräften, Kindern und Eltern stehen Bücher Tonträger, Videos, Filme und Spiele aus anderen Kulturen zur Verfügung.			
Es gibt Austausch und Begegnungen mit Kindertageseinrichtungen, die viele Kinder mit Migrationshintergrund betreuen.			
Die Leiterin und alle Teammitglieder haben schon an einer Fortbildungsveranstaltung mit interkultureller Thematik teilgenommen.			

Eine ähnliche Checkliste könnte man auch für »Die Interkulturelle Fachschule« oder »Das Interkulturelle Jugendamt« oder andere Institutionen/Gremien/Artbeitsgruppen des Elementarbereichs entwickeln. Ebenso ist es möglich, sie stärker zu fokussieren auf die Inklusion von Kindern, Eltern und Fachkräften mit anderen kulturellen Merkmalen oder mit Einschränkungen und Behinderungen.

Die Herausgeberinnen



Elisabeth Vanderheiden
Pädagogin, Germanistin, Theologin, Mediatorin; Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Bundesvorsitzende der Katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland; Leitung zahlreicher Projekte im Kontext von beruflicher Qualifizierung sowie allgemeiner und politischer Bildung; Herausgeberin und Autorin diverser Publikationen zur Qualifizierung pädagogischen Personals, von Lernen web 2.0 und aktuellen Themen der allgemeinen beruflichen und politischen Bildung.
http://www.keb-rheinland-pfalz.de
ev@keb-rheinland-pfalz.de



PD Dr. habil. Claude-Hélène Mayer, PhD (Rhodes University)
Kultur- und Wirtschaftswissenschaftlerin, Promotion Ethnologie, PhD Management. Senior Research Associate und Distinguished Visiting Professor der Rhodes University in Grahamstown, Südafrika. Visiting Professor der Univeristy of South Africa, Pretoria. Privatdozentin Europa Universität Viadrina Frankfurt/Oder. Mediatorin und Ausbilderin für Mediation (BM), Systemische (Familien-)Therapeutin (SG), Management-Coach.
Forschungsschwerpunkte: transkulturelles (Konflikt-)Management und Mediation, Identität und Werte, systemische (Organisations-)Beratung, Gesundheit und Salotugenese in Organisationen, Spiritualität.
http://www.interkulturelle-mediation.de
http://www.pctm.de
claudemayer@gmx.net

Die Autorinnen und Autoren



Dr. Marwan Abou-Taam

1975 in Beirut geboren, promovierte als Islam- und Politikwissenschaftler über den islamistischen Terrorismus.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Landeskriminalamtes und assoziierter Wissenschaftler am Forschungsprojekt »Hybride europäisch-muslimische Identitätsmodelle« an der Humboldt-Universität zu Berlin.

MarwanDr. Abou-Taam@polizei.rlp.de



Bülent Arslan

Diplom-Volkswirt und Geschäftsführer des imap Instituts, arbeitet seit zehn Jahren als Politikberater für Kommunen, Kreise, öffentliche Träger und Unternehmen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die kommunale Integrationsarbeit und die interkulturelle Öffnung von Organisationen. Er ist auch schon weit über diesen Zeitrahmen hinaus persönlich für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund aktiv. Seit 1997 ist er Vorsitzender des Deutsch-Türkischen Forums, er war 2006–2007 Teilnehmer des Deutschen Integrationsgipfels und von 2006–2009 Mitglied der Deutschen Islam Konferenz. Bülent Arslan fungierte als Experte für Integration und Migration auf verschiedenen internationalen Konferenzen (2002 Washington, CSIS; 2005–2012 Istanbul und Ankara, Konrad-Adenauer Stiftung; 2009 Japan Foundation, Osaka; 2012 AICGS, Washington). Im Jahr 2008 hat er am »Leadership Program« des United States Department of State teilgenommen. Von zahlreichen deutsch- und türkischsprachigen Medien wurde er als Experte interviewt.

http://www.imap-institut.de
info@imap-institut.de



Dr. Tarek Badawia
Studium der islamischen Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft in Mainz und am Department für Islamische Studien (DIRS) der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Identität, Migration, Religion.
badawia@uni-mainz.de



Bianca Bauer
Kulturwissenschaftlerin (M. A.), forscht und arbeitet zu den Schwerpunkten Bildung und soziale Ungleichheit sowie Migration. Als gelernte Verlagskauffrau ist sie derzeit außerdem in einem Bremer Verlag für Kinder- und Familienmagazine tätig.
bbausg@gmx.de



Petra Baumgärtner
Seit 15 Jahren Leiterin Frauenhaus, Beratungs- und Interventionstelle Bad Kreuznach, Personalentwicklerin (M. A.), Diplom-Sozialpädagogin (FH), Systemische Beraterin, Therapeutin und Supervisorin.
http://www.kreuznacher-frauenhaus.de/
baumgaertner@frauenhelfenfrauen-kh.de



Nadine Beaumart
Arbeitet als freiberufliche Trainerin, Beraterin und Coach für verschiedene Bildungseinrichtungen, soziale Organisationen und Institutionen der öffentlichen Verwaltung. Kernthemen ihrer Tätigkeit sind interkulturelle Kompetenz und Diversity-Management.
beaumart@web.de



Dr. Christian Boness

Christian Boness, Dr. (disc. pol.), Diplom-Theologe, ist spezialisiert in interkultureller Didaktik (Georg-August Universität, Göttingen). Er hat mehr als 30 Jahre an Schulen und Hochschulen im In-und Ausland gearbeitet, auch als UNESCO-Koordinator. Seit zwanzig Jahren führt er internationale Forschungsprojekte durch zu Themen transkulturelle Konflikte und Mediation. Daneben trainiert und coacht er die interkulturelle Kompetenz von Managern. Er ist Autor mehrerer Sachbücher und Wissenschaftsveröffentlichungen. Zurzeit lebt er in Südafrika und forscht in einem interkontinentalen Projektteam zu chinesich-afrikanischen Wirtschaftsbeziehungen.

http://www.interkulturelle-mediation.de
info@interkulturelle-mediation.de
cboness@gwdg.de



Dina Budwig

Diplom-Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin, cand. M. A. Transkulturelle Studien, ist in der freien Jugend- und Erwachsenenbildung tätig zu den Themen soziales und transkulturelles Lernen, Förderung von Toleranz- und Verständigungsprozessen in Gruppen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Migration und traumatische Erfahrungen von Gewalt in modernen Gesellschaften; ästhetische Ethnografie in Theater und Tanz; Ethnografie als Recherchemethode fürs Theater, das Interview als Form des transkulturellen Austauschs.

dina50@gmx.de



Professor Dr. Jürgen Bolten

Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena. Studium der Germanistik, Philosophie, Geschichte und Pädagogik; Promotion in Germanistik (Literaturwissenschaft), Habilitation in Germanistik/DaF (Sprachwissenschaft). Seit 1992 Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena. Vorstandsvorsitzender des Hochschulverbunds für Interkulturelle Studien IKS und von interculture.de, e. V. (Jena). Mitherausgeber der Fachzeitschrift »Interculture Journal«.

http://www.uni-jena.de
juergen.bolten@uni-jena.de



Dr. Brigitte Brunner-Strepp
Studium der Zahnheilkunde in Würzburg 5/1975–1/1981, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Zahn-, Mund- und Kieferklinik Würzburg, Abt. Zahnerhaltung 2/1981–9/1984, Zahnärztin am Gesundheitsamt Rotenburg/Wümme 10/1984–6/1987, Zahnärztin im Gesundheitsdienst des Landkreises Osnabrück seit 7/1987.
brunner@Lkos.de



Prof. Dr. Dominic Busch
Professor für interkulturelle Kommunikation und Konfliktforschung an der Universität der Bundeswehr München. Neben Aspekten zur diskursiven und kulturspezifischen Konstruktion von Mediation und vergleichbaren Verfahren zur Konfliktbearbeitung lehrt und forscht Dominic Busch zu diskursiven Konstruktionen des Gegenstands interkultureller Kommunikation und kultureller Differenz sowie deren Manifestationen in interpersonalen und medienvermittelten Interaktionskontexten.
http://www.unibw.de/dominic.busch
dominic.busch@unibw.de



Marina Chernivsky
Diplom-Psychologin und Verhaltenstherapeutin (i. A.) Seit 2004 Entwicklung und Koordination diverser bildungspolitischer und pädagogischer Programme sowie verschiedene Lehrtätigkeiten im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts »Perspektivwechsel« der ZWST. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Inklusionspädagogik, Diversion-Management, Anti-Bias-Ansatz, Pädagogik gegen Antisemitismus, Supervision und Beratung.
http://www.perspektivwechsel.de
info@zwst-perspektivwechsel.de



Ute Clement

Diplom-Psychologin, Bankkauffrau, Lehrende Supervisorin (SG), Systemische Therapeutin und Beraterin (SG), Lehrtherapeutin (SG), Lizensierte Beraterin Cultural Orientation Inventory (TMC), Weiterbildungen in NLP, Gruppendynamik, Psychodrama und Intercultural-Management. Ute Clement gründete 1995 das Beratungsunternehmen Ute Consulting. Ihre Leidenschaft ist die Begleitung von Veränderungsprozessen in internationalen Unternehmen. Sie blickt auf mehr als 14 Jahre Erfahrung in der Anbahnung, Konzeption und Umsetzung internationaler Projekte zurück. Dieses Know-how konnte sie für die Daimler AG bereits im Angestelltenverhältnis nutzen und umsetzen. Dort gehörten die Themenbereiche Entwicklungsprogramme für Führungskräfte und interkulturelles Management zu ihren Aufgabengebieten.

http://www.uteclementconsulting.de
clement@uteclementconsulting.de



Dorothea Dentler

studierte Kunstgeschichte und Kommunikationswissenschaft an der Universität Greifswald und an der University of Helsinki sowie Transkulturelle Studien und Performance Studies an der Universität Bremen. Neben ihrer universitären Laufbahn absolvierte sie eine Ausbildung zur Tanzpädagogin, war in zahlreichen Projekten internationaler Schüler- und Studierendenbegegnungen organisierend und durchführend tätig und wirkt in verschiedenen Tanzprojekten choreografisch und darstellerisch mit.

dorothea.dentler@gmx.de



Hélène Düll

Diplom-Sozialpädagogin, M. A. »angewandte Forschung in der sozialen Arbeit«, Systemische Pädagogin. Leitete das Jugendzentrum mit multikulturellem Publikum in Hallbergmoos, arbeitete im Dr. Sommer-Team der Jugendzeitschrift BRAVO und leitete die Beratungsstelle ANAD – Hilfe für Menschen mit Essstörungen. Intensiv mit dem Thema der Integration und der interkulturellen Öffnung in der Jugendarbeit befasst sie sich seit 2005. Seitdem war sie unter anderem im mehrjährigen Modellprojekt des Bayerischen Jugendrings Projekt Multi Action – aber wie! Jugendarbeit für mehr Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund tätig sowie im Projekt »Vamos Jugendwerk! Interkulturelle Öffnung nicht nur als Phrase« des Landesjugendwerks der AWO. Seit 2010 ist sie Referentin für Integration und Inklusion im Bayerischen Jugendring. helene.duell@arcor.de



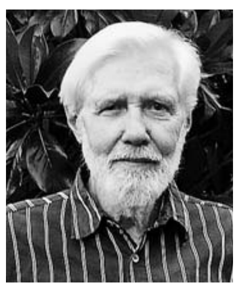
Dr. Christiane Falge

2001–2005 Doktorandin am Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung Halle/Saale und promovierte 2006 im Fach Ethnologie an der Universität Halle-Wittenberg. Sie führte zahlreiche migrationsbezogene Forschungen in Äthiopien, den USA und Europa durch. Von 2005–2009 leitete sie die Studiengruppe »Cultural Diversity in the Health Care System« (Volkswagenstiftung) am Zentrum für Europäische Rechtspolitik Bremen. Seit 2009 ist sie affiliiertes Mitglied am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS) Bremen, wo sie 2009 die Studiengruppe »IMMPATHY Immigrants Pathways and Barriers to Health Care« (Volkswagenstiftung) leitete. Neben ihren Forschungen ist Falge Mitbegründerin und Steuerungsgruppenmitglied des Interkulturellen Gesundheitsnetzwerks Bremen, hält Vorträge und bietet Trainings im Bereich IKÖ im Gesundheitssystem an. Ihr neuestes Buch: Migration and Health: Political and Institutional Responses to Cultural Diversity in Health Systems.
http://www.ashgate.com/isbn/9780754679158
http://www.iniis.uni-bremen.de/homepages/falge/allgemein.php?SPRACHE=de
falge@iniis.uni-bremen.de



Karim Fereidooni

Karim Fereidooni, Jg. 1983, hat Germanistik und Politikwissenschaft auf Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Deutsch als Fremdsprache und Europäische Studien an der Universität Trier und an der Mid Sweden University studiert. Nach Absolvierung des Ersten und Zweiten Staatsexamens ist er seit 2012 Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten. Er promoviert mit einem Stipendium der Stiftung der Deutschen Wirtschaft über »Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit ›Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen« an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Außerdem ist er Lehrbeauftragter an der Hochschule Magdeburg-Stendal. *Arbeitsschwerpunkte:* Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext, Politische Bildung, Interkulturelle Bildung und Interkulturelles Lernen, Bullying.
K.Fereidooni@gmx.de



Prof. Otto Filtzinger

Leiter und erster Vorsitzender des Institutes für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e. V; Fortbildung und Beratung von Kindertageseinrichtungen. Publikationen in deutscher und italienischer Sprache zu den Themen Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Öffnung von Institutionen, Interkulturelle Dimension in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und Frühe Mehrsprachigkeit.

ipe@mail-mainz.de
o.filtzinger@gmx.de
http://www.ipe-mainz.de



Prof. Dr. Veronika Fischer

FH Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Erwachsenenbildung/Familienbildung, Gruppenpädagogik, Forschungen zu interkultureller Kompetenz und interkultureller Orientierung von Organisationen.

http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/fischer
veronika.fischer@fh-duesseldorf.de



Stefan Friemel

Jahrgang 1983, Diplom-Pädagoge, Deeskalationstrainer Gewalt und Rassismus GAV.

Stefan Friemel ist freiberuflich tätig in den Bereichen Gewaltprävention und Medienbildung. Er arbeitet mit den unterschiedlichsten Zielgruppen, die an Bildungsprozessen beteiligt sind. Im Rahmen dieser Aufgaben ist er seit dem 01.04.2011 für die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz tätig. Hier gehört es einerseits zu seinen Aufgaben, die Webseite http://jf-rp.de inhaltlich zu pflegen und den Newsletter redaktionell zu begleiten. Der Hauptteil seiner Aufgaben für die Jugendfeuerwehr besteht in der Projektmitarbeit für »Vielfalt gestaltet Zukunft!« Auch hier ist er für die inhaltliche Betreuung der Internetpräsenz zuständig und wirkt mit bei der Koordination des Projektes.



PD Dr. med. Iris Tatjana Graef-Calliess
Leitende Ärztin des Zentrums für Transkulturelle Psychiatrie und Psychotherapie am Klinikum Wahrendorff/Sehnde (Hannover) und Leitung der Forschungsgruppe Interkulturelle Psychiatrie und Psychotherapie an der Medizinischen Hochschule Hannover. Stellvertretende Leitung der Fachreferate für Interkulturelle Psychiatrie in der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN) und in der European Psychiatric Association (EPA). Interessengebiete/Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Psychiatrie und Psychotherapie, psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung von Migranten/Migrantinnen, Sozialpsychiatrie, Ambulantisierung/neue Versorgungsformen, Krankenhausmanagement, Philosophie in der Psychiatrie.
http://www.mh-hannover.de/mhh_psy_ag_interkulturell.html?&MP=4–6344
graef-calliess@wahrendorff.de



Ulrike Gentner
Diplom-Theologin und Diplom-Pädagogin; Stellv. Direktorin, Heinrich Pesch Haus, Katholische Akademie Rhein-Neckar, Ludwigshafen; Trainerin für Genderkompetenz, Diversity-Management und Projektmanagement; Lehrbeauftragte für Erwachsenenbildung an der Universität Koblenz-Landau. Verschiedene Veröffentlichungen u. a. zu Partizipation, Geschlechtergerechtigkeit und Didaktik.



Dr. Fessum Ghirmazion
Fessum Ghirmazion ist Politikwissenschaftler und hat im Jahre 2012 seine Promotion zum Thema Arbeitsmigration abgeschlossen. Seit 2007 ist er Diversity-Trainer. Als freier Trainer führt er seit 2008 Trainings im Bildungsbereich, bei der Polizei, in Wirtschaftsunternehmen und in der Verwaltung durch. Seit März 2012 ist Fessum Ghirmazion Bildungsreferent beim Geschäftsbereich Migration & Qualifizierung des DGB Bildungswerks BUND. Hier führt er vor allem Interkulturelle Trainings, schwerpunktmäßig mit den Mitarbeitenden der Öffentlichen Verwaltung, durch.
http://www.migration-online.de
fessum.ghirmazion@dgb-bildungswerk.de



Univ.-Prof.in Dr.in Karin Gutiérrez-Lobos
Die Vizerektorin für Lehre, Gender und Diversity an der Medizinischen Universität Wien ist Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie sowie Psychotherapeutin. Als Vizerektorin ist sie für die strategische Planung und Weiterentwicklung der Bereiche Lehre, Gender-Mainstreaming, Frauenförderung sowie Personalentwicklung zuständig. Ein besonderes Anliegen ist ihr die Etablierung eines umfassenden Diversity-Managements, in welchem die Chancengleichheit von Mitarbeitenden sowie Studierenden als Selbstverständlichkeit betrachtet wird. Darüber hinaus liegt ihr Fokus auf der Herstellung einer Zusammenarbeitskultur an der MedUni Wien, in welchem ein produktives und kreatives Arbeiten ermöglicht wird.
vr_lehre-gender@meduniwien.ac.at



Ulrich Heberger
Diplom-Sozialarbeiter, Heimleiter (AFW), Supervisor DGSv (FIS), Interkulturelle Supervision (Penthesilea – Institut für transkulturelle Weiterbildung), Psychoanalytische Traumbegleitung, Trainer für Xpert Culture Communication Skills. Er arbeitet seit zwanzig Jahren als Leiter von Altenpflegeeinrichtungen, aktuell ist er Geschäftsführer einer Betriebsgesellschaft, die mehrere Einrichtungen in Rheinland-Pfalz betreibt. Seit 1992 Gründungs- und Vorstandsmitglied der Alzheimer Gesellschaft Rheinland-Pfalz. Fachreferent und Fachartikelautor für Themen der Altenhilfe. Freiberuflich ist er Inhaber von »Life Cycles Weiterbildung und Supervision« und spezialisiert auf Trainings und Supervisionen im Gesundheitswesen und in interkulturellen Zusammenhängen.
http://www.wbg-pflegeheime.de
ulrich.heberger@wbg-pflegeheime.de



Bernward Hellmanns
Diplom-Sozialpädagoge, Jahrgang 1961, verheiratet. Seit 1989 beim Caritasverband für die Diözese Speyer beschäftigt; Nach Jahren der Beratung für ausländische Flüchtlinge und in der stellvertretenden Leitung eines Caritas-Zentrums seit 2003 als Referent für Migration und Integration in der Zentrale des Caritasverbandes für die Diözese Speyer tätig.
htp://www.caritas-speyer.de
bernward.hellmanns@caritas-speyer.de



Tjalf Hoyer

Tjalf Hoyer arbeitet als Absolvent der Kulturwissenschaften und Kulturgeschichte derzeit an einer medizinhistorischen Dissertation. An der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder war der ausgebildete Rettungssanitäter am Institut für transkulturelle Gesundheitswissenschaften außerdem als Projektkoordinator des von der EU sowie einigen Bundesministerien geförderten XENOS-Programms der Bundesregierung beteiligt. Dabei verantwortete er den Bereich »Interkulturelle Kompetenz im Rettungsdienst«, der in der Ausbildung von Rettungsassistenten Anwendung fand. Als Projektleiter des Instituts für Natur- und Kulturheilkunde der Steinbeis-Hochschule Berlin ist Tjalf Hoyer weiterhin in der Erforschung von Gesundheitskulturen sowie der Entwicklung interkultureller Ausbildungen tätig.
tjalf.hoyer@stw.de



Werner Hülsmann

Studium der Sozialwissenschaften und der Kath. Theologie in Osnabrück und Münster 1978–1984, Ausbildung zum Gymnasiallehrer 1985–1987, Mitarbeiter des Landkreises Osnabrück seit 7/1988, Leitung von Projekten zur Aussiedlerintegration 1995–2001, Integrationsbeauftragter seit 2005.
http://www.landkreis-osnabrueck.de/ordnung-verkehr/integration-und-auslaender/integrationsbeauftragter
werner.huelsmann@lkos.de



Emra Ilgün-Birhimeoğlu

Studium der Erziehungswissenschaften an der Gesamthochschule Essen, seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen am Institut für Pädagogik mit den Arbeitsschwerpunkten: Migration und Partizipation, Frauen mit Migrationshintergrund, Interkulturelle Kompetenzen und Öffnung. Lehrgebiete: Interkulturelle Pädagogik – Migrationspädagogik, Interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit, Migration und Literatur, Migration und Partizipation. Promotionsthema: Freiwilliges Engagement von Frauen mit Migrationshintergrund in Organisationen.
emra.ilguen@uni-due.de



Susann Jentzsch
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sachgebiet Sicherheitsforschung im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes. Ihr besonderer Arbeitsschwerpunkt liegt in der Entwicklung neuer Lösungsansätze zur Gewinnung von freiwilligen Helfern im Bevölkerungsschutz.
http://www.drk.de
jentzscs@drk.de



Franz Kaiser Trujillo
Verheiratet, 4 Kinder, Lehrer (Sek 1/Sek 2), langjähriger Referatsleiter für interkulturelle Schulentwicklung und Sprachenlernkonzepte (Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren, ehemals Hauptstelle RAA NRW), Lehrerfortbildner (aktuell); Schulentwicklungsberater (allgemeinbildenden Schulformen und Berufskolleg) mit folgenden Arbeitsschwerpunkten: Interkulturelles und interreligiöses Lernen, Sprachbildung (Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, sprachsensibler Fachunterricht) mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeitsdidaktik, Teamentwicklung, Schulische Vernetzung, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Zusammenarbeit mit Eltern).
kaisergoldi@versanet.de



Dr. Margrit E. Kaufmann
Dr. phil., Ethnologin und Kulturwissenschaftlerin, ist Senior Researcher am Bremer Institut für Kulturwissenschaft (bik) der Universität Bremen, berät und begleitet als die wissenschaftliche Expertin für Diversity an der Universität Bremen die Diversity-Prozesse innerhalb (www.uni-bremen.de/diversity) und außerhalb (www.bremerforum-diversity.de). Ihre Lehr-/Forschungsschwerpunkte sind intersektionelle Diversity Studies, v. a. Gender und Postcolonial Studies; ethnologisch-kulturwissenschaftliche Theorien und Methoden, Inter-/Transkulturalität; Migration und Gesundheit; Bildungs- und Organisationskulturforschung.
http://www.kultur.uni-bremen.de
mkaufm@uni-bremen.de



Hans-Georg Kempkes
Diplom-Pädagoge mit wirtschaftswissenschaftlicher Zusatzqualifikation, Organisationsentwickler und Führungskräftetrainer, Leiter Personalentwicklung in einem international tätigen Produktionsunternehmen, Dozent für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung im DISC an der TU Kaiserslautern.
kempkes.georg@freenet.de



Viktoria Knischewitzki
Studierte Psychologie an der Universität Bremen und an der Universitat de Barcelona. Ihren Abschluss als Diplom-Psychologin erlangte sie 2012 an der Universität Bremen. Durch zahlreiche Tätigkeiten in verschiedenen Kliniken und Ambulanzen in Deutschland sammelte sie Erfahrungen in der psychotherapeutischen sowie in der wissenschaftlichen Arbeit im Bereich transkultureller Psychiatrie. Viktoria Knischewitzki ist seit August 2012 Mitglied der Forschungsgruppe »Interkulturelle Psychiatrie – Versorgung von Migranten« der Medizinischen Hochschule Hannover.
vitalys@gmx.net



Heinz Knoche
Leiter des Teams »Migration – Interkulturelle Öffnung – Inklusion« im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes und Stellvertretender Bereichsleiter »Jugend und Wohlfahrtspflege«. Die interkulturelle Öffnung des DRK gehört schon seit vielen Jahren zu seinen prioritären Aufgabenstellungen.
http://www.drk.de
knochek@drk.de



Vera Kuenzer
Seit vielen Jahren tätig als selbstständige Trainerin, Dozentin und Coach für Unternehmen, Universitäten und kommunale Einrichtungen. Schwerpunktthemen sind Diversity und Interkulturelles Management.
v.kuenzer@t-online.de



Meike Kurtz

Jahrgang 1986, Diplom-Pädagogin, Mediatorin (FH Darmstadt). Meike Kurtz arbeitet nebenberuflich als freie Referentin im Bereich der Medienbildung. Sie gestaltete bis jetzt rund um das Themengebiet Medienbildung und Jugendmedienschutz diverse AGs, Elternabende, Projekte, Lehraufträge an der Universität Koblenz und Vorträge auf Veranstaltungen. Hauptberuflich arbeitet sie für die Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz und ist u. a. für die Betreuung und Koordination des Jugendforums und für die Bereiche Medienbildung und politischen Jugendbildung zuständig. Des Weiteren koordiniert sie die interkulturelle Öffnung der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz und in diesem Rahmen auch das Projekt »Vielfalt gestaltet Zukunft«.
http://jf-rp.de
kurtz@jf-rp.de



Karen Lehmann

Diplom-Sozialpädagogin (Fh), zugelassene Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache. Fortbildungen zu »Interkultureller Kompetenz«, »Casemanagement«, »ProfilPASS-Beraterin« und Psychoanalytischer Einzeltherapie, zweijähriger Lehrgang Klassische Homöopathie; seit 2001 im Projekt KOM als Koordinatorin.
kom@zab-frankenthal.de



Andreas Lipsch

Pfarrer, Leiter des Bereichs Flucht, Interkulturelle Arbeit, Migration in der Diakonie Hessen, Interkultureller Beauftragter der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Vorsitzender von PRO ASYL, Stellvertretender Vorsitzender des bundesweiten Ökumenischen Vorbereitungsausschusses zur Interkulturellen Woche, Mitglied der Kammer für Migration und Integration der Evangelischen Kirche in Deutschland.
http:///www.diakonie-hessen-nassau.de
andreas.lipsch@dwhn.de



Bernd Loch

Jahrgang 1971, Diplom-Pädagoge. Bernd Loch leitet seit 1999 die Geschäftsstelle der Jugendfeuerwehr Rheinland-Pfalz, ist als Bildungsreferent verantwortlich für die Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsveranstaltungen und als Lehrgangsleiter vonseiten des Jugendverbandes für die Ausbildung von Jugendfeuerwehrwartinnen und -warten an der Feuerwehrschule des Landes Rheinland-Pfalz in Koblenz tätig. Er ist Mitglied des Fachausschusses Bildung der Deutschen Jugendfeuerwehr und vertritt den Jugendverband im Fachausschuss 1 des Landesjugendhilfeausschusses »Außerschulische Jugendbildung – Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Jugendschutz« sowie im Beratungsnetzwerk gegen Rechtsextremismus in Rheinland-Pfalz.

http://jf-rp.de
loch@jf-rp.de



Chris(tiane) Ludwig

M. Sc. Sozialmanagement. Gründete 1997 einen gemeinnützigen interkulturellen Bildungsträger, dessen Geschäftsführerin sie heute noch ist, und etablierte diesen Verein als nachgefragte Kompetenzstelle in Fragen der Migrations- und Integrationsarbeit sowie als Netzwerkpartner in Projektdurchführungen. Seit 2007 Fachberaterin Integration und Migration des Paritätischen Landesverbandes Rheinland-Pfalz/Saarland. Verschiedene Lehraufträge an der Hochschule Ludwigshafen und der Universität Landau zu den Themen Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Beratung und Projektmanagement. Freiberufliche Trainerin und Beraterin u. a. für Interkulturelle Kommunikation.

chrisludwig-lu@gmx.de



Dr.in Katharina Mallich-Pötz, MSc

Die Wirtschaftspsychologin, Organisationsentwicklerin und Arbeitspsychologin leitet seit 2010 die Stabstelle Personalentwicklung an der Medizinischen Universität Wien. Zu ihren Tätigkeitsschwerpunkten zählen die Unterstützung von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern in deren Karriereentwicklung, die Weiterentwicklung der Transparenz und Objektivität von Berufungsverfahren und die Qualitätssicherung von Mitarbeiter(innen)gesprächen. Einen besonderen Stellenwert in der Arbeit von Dr.in Mallich hat die strukturierte Implementierung eines Diversity-Managements an der MedUni Wien sowie die Forcierung von Maßnahmen für Nachwuchswissenschafter(innen) und die Führungskräfteentwicklung.

http://www.meduniwien.ac.at/homepage/index.php?id=1341
katharina.mallich@meduniwien.ac.at
www.meduniwien.ac.at/pe/diversity



Anneliese Niehoff

Diplom-Politologin und Organisationsberaterin, ist Leiterin des Referats Chancengleichheit/Antidiskriminierung der Universität Bremen.

chancen1@uni-bremen.de



Jens Nieth

Geboren 1967, Ausbildung zum Stahlformenbauer, Abitur auf dem zweiten Bildungsweg (Köln Kolleg), Diplom-Geograf (Universität Köln), Arbeitspsychologe/master of organizational psychology (Fernuniversität Hagen), Systemischer Coach.

Seit 2001 beim DGB Bildungswerk. Aktuelle Tätigkeiten: Leiter des Kompetenzzentrums Integration & Bildung, Projektleiter MENTO (Grundbildung und Alphabetisierung in der Arbeitswelt), Coach (im Rahmen des Projektes Veris).

http://www.migration-online.de/
jens.nieth@dgb-bildungswerk.de



Prof. Dr. Anusheh Rafi

1973 in Berlin geboren. Nach dem Studium der Rechtswissenschaften in Berlin und Thessaloniki promovierte er über ein rechtstheoretisches Thema als Doktorand am Max-Planck-Institut für Europäische Rechtsgeschichte. Das Referendariat absolvierte er in Berlin und Paris. Zunächst gründete er mit Bekannten eine eigene Anwaltskanzlei und absolvierte eine Mediations- und eine Coachingausbildung. Derzeit hat er eine Professur für Bürgerliches Recht an der Evangelischen Hochschule Berlin inne. Er arbeitet darüber hinaus freiberuflich als Rechtsanwalt, Mediator und Coach. Er ist Mitglied im Vorstand des Bundesverbands Mediation (BM) und Ausbilder BM. Bundesweit leitet er Seminare im Bereich Mediation und Personalentwicklung.

http://www.konflikte-aufheben.de/
rafi@konflikte-aufheben.de



Ayla Satilmis

Diplom-Politologin, arbeitet seit 2011 an der Arbeitsstelle Chancengleichheit der Universität Bremen als Projektverantwortliche für »e n t e r s c i e n c e für studierende mit migrationshintergrund«. Von 1999 bis 2005 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Marburg und 2005 bis 2010 am Institut für Religionswissenschaft/-pädagogik der Universität Bremen. Ihre Interessen- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheitsforschung, Politische Kulturforschung; dazu Publikationen und Lehrveranstaltungen.



chancen7@uni-bremen.de



Anne Schaarschmidt

Diplomierte Kulturwissenschaftlerin und seit 2008 Projektreferentin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen. Sie hat hier das Projekt »Qualitätsentwicklung von Freiwilligenagenturen im Bereich Migration« geleitet und im Tandemprojekt »Interkulturelle Freiwilligenagentur« die Türkische Gemeinde in Deutschland beim Aufbau von Freiwilligenagenturen begleitet.

http://bagfa.de
anne.schaarschmidt@bagfa.de



Dr. Detlef Schneider-Stengel

Studium der Katholischen Theologie und Philosophie an der Ruhr-Universität Bochum, Promotion im Fach Philosophie; Referent für Theologische Grundsatzfragen, Migration, Integration, Interreligiösen Dialog im Bischöflichen Generalvikariat; Islambeauftragter der Katholischen Stadtkirche Gelsenkirchen, Mitglied der Ethikkommission des Universitätsklinikums Duisburg-Essen.

http://www.bistum-essen.de
detlef.schneider-stengel@bistum-essen.de



Prof. Dr. Karen Schönwälder

Forschungsgruppenleiterin am Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. Seit 2011 ist sie Professorin (apl.) an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie war früher Leiterin der Arbeitsstelle »Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration« am Wissenschaftszentrum Berlin und Privatdozentin an der Freien Universität Berlin. 1990 wurde sie an der Universität Marburg zum Dr. phil promoviert und 2001 an der Universität Gießen im Fach Politikwissenschaft habilitiert. Sie war früher als Lecturer an der University of London tätig und verbrachte ein Semester als Gastdozentin an der University of Haifa, Israel.

Karen Schönwälder ist Mitglied des redaktionellen Beirates des Journals *Blätter für deutsche und internationale Politik*. Ihre Forschungsinteressen betreffen politische und breite gesellschaftliche Reaktionen auf Migrationsprozesse und die Herausbildung neuer Minderheiten sowie unterschiedliche Aspekte der Integration von Einwanderern.

www.mmg.mpg.de
schoenwaelder@mmg.mpg.de



Cornelia Spohn

Diplom-Pädagogin, Jahrgang 1953, Supervisorin (DGSV), Business-Coach (2010), Lehrtätigkeit an der Marmara-Universität Istanbul/Türkei, Lehrtätigkeit an der GH/Universität Kassel; Seminarleitung, Training und Moderation in interkulturellen Arbeitsfeldern; Bundesgeschäftsführerin des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (1998–2009).

http://www.cornelia-spohn.de
mail@cornelia-spohn.de



Dr. Talibe Süzen

Diplom-Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin, Promotion an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Politik und Sozialwissenschaften zum Thema Scheidung-Migration-Frauen. Referentin für die interkulturelle Kinder- und Jugendhilfe beim Bundesverband AWO und Lehrbeauftragte/Dozentin an der Evangelischen Fachhhochschule, Berlin, und der Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin.

http://www.awo.org
Talibe.Suezen@awo.org



Dr. Uwe Ulrich

Diplom-Pädagoge, Oberstleutnant. Ist seit Dezember 2008 verantwortlich für den Aufbau und Betrieb der Zentralen Koordinierungsstelle Interkulturelle Kompetenz am Zentrum Innere Führung.

http://www.bundeswehr.de
uwe1ulrich@bundeswehr.org



Karin Ullrich

Diplom-Psychologin PP, Studium in Psychologie und Soziologie. Nach Hochschultätigkeit langjährige praktische Erfahrung in Beratung und Therapie. Mitarbeiterin am Freien Institut Arbeitspsychologie und Gesundheitsforschung – AuG seit 2004.

www.freiesinstitut-aug.de
aug.wahl@freenet.de



Anna Luise Vey

Arbeitet als Referentin für Querschnittsaufgaben der Migrationsarbeit im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist es, die Umsetzung von interkultureller Öffnung im DRK zu unterstützen und zu begleiten. Sie ist Psychologin und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit den Themen Kultursensible Altenhilfe, Interkulturalität im Ehrenamt, Kooperation mit Migrantenorganisationen, Interkulturelle Kompetenz und Vernetzung.

www.drk.de
VeyA@drk.de



Wulf-Bodo Wahl

Diplom-Psychologie, Studium in Psychologie und Soziologie (Mainz/Regensburg/Hamburg); Tätigkeiten in Erwachsenenbildung, Hochschullehre und Forschung; Assistentenzeit an der Bergische Universität Wuppertal. Im Jahr 1994 Gründung des »Freien Instituts für Arbeitspsychologie und Gesundheitsforschung – AuG« gemeinsam mit PD Dr. Ursula Brucks-Wahl (gest. 2004): Bearbeitung von Forschungs- und Entwicklungsaufträgen vor allem aus den drei Fachministerien BMAS, BMBF(BMFT) und BMG, aber auch von Aufträgen aus dem intermediären Bereich.

http://www.freiesinstitut-aug.de
aug.wahl@freenet.de



Susanne Wiegmann

Jahrgang 1965; Erziehungswissenschaftlerin. Seit 1990 Seminarleiterin und Trainerin auf den Feldern Interkulturelle Kommunikation, Konfliktbearbeitung, Einwanderungsgesellschaft. Seit 2010 systemische Supervisorin und Beraterin. Projektleiterin bei der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. 1997–2007 Geschäftsführerin der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank.

http://www.systemische-perspektiven.org/
susannewiegmann@web.de



Fritz Weller
Diplom-Pädagoge, Jahrgang 1954, verheiratet, 2 Kinder. Seit 1986 beim Caritasverband Stuttgart tätig. Seit 2006 Leiter des Bereichs Migration und Integration und in dieser Funktion seit 2007 für den verbandsweiten Prozess der Interkulturellen Öffnung verantwortlich.
http://www.caritas-stuttgart.de
f.weller@caritas-stuttgart.de



Daniel Weber
Arbeitet seit 2007 im Bereich Migration und Gleichberechtigung des DGB Bildungswerks BUND in Düsseldorf. Er leitet dort das Interkulturelle Kompetenzzentrum und ist hier unter anderem für Bildung, Beratung und Information zuständig. Er ist Diplom-Volkswirt und Interkultureller Trainer und hat in Köln und Dublin studiert. Seine Schwerpunkte liegen auf der Interkulturellen Öffnung und dem Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der Arbeitswelt sowie auf volkswirtschaftlichen Migrationsanalysen. Zudem nimmt er einen Lehrauftrag an der Evangelischen Hochschule Darmstadt im Bereich der Sozialen Arbeit wahr.
http://www.migration-online.de
daniel.weber@dgb-bildungswerk.de



Tina Weber
war als Sachgebietsleiterin verantwortlich für verschiedene, durch das BMBF und die EU geförderte Projekte zum Thema Katastrophenschutz und -vorsorge. Darüber hinaus arbeitete sie in weiteren nationalen und europäischen Gremien und Konsortien zur Optimierung von Prozessen im Bevölkerungsschutz. Sie war u. a. verantwortlich für die Projektleitung des Forschungsprojektes INKA.
http://drk.de
webert@drk.de



Dr. Ohle Wrogemann

Geboren 1962, Sportwissenschaftler, Magisterabschluss und Promotion an der Justus-Liebig-Universität Gießen; Forschung in Australien und den USA, Schwerpunkt: Interkulturelle Sportwissenschaft; Magisterarbeit und Dissertation zum Thema »Die traditionelle Bewegungskultur und der Sport der Aborigines«. Seit 1995 Referent für soziale Initiativen bei der Sportjugend des Landessportbundes Rheinland-Pfalz in Mainz, Koordinator im Programm »Integration durch Sport«, Trainer »Sport interkulturell«, Initiator des »Anti-Gewalt-Parcours«, gefördert von der Stiftung Herzenssache e. V.; Mitarbeit im Beratungsnetzwerk gegen Rechtsextremismus in Rheinland-Pfalz.

http://www.lsb-rlp.de
wrogemann@sportjugend.de



Gudrun Zimmermann

Krankenschwester und Diplom-Geografin. Langjährige praktische Tätigkeit in verschiedenen Gesundheitseinrichtungen und Abteilungen in Frankfurt a. M. und Bremen. Studium der Geografie, Kulturwissenschaften und Dritte Welt an der Universität Bremen. Seit 2002 interkulturelle Trainerin im Gesundheits- und Sozialwesen, Referentin für Migration und Gesundheit und Diversity Management. Praktische und forschende Mitarbeit in diversen Projekten zu Migration und Gesundheit. Mitbegründerin und Steuerungsgruppenmitglied des Interkulturellen Gesundheitsnetzwerks Bremen.

http://www.schnittstelle-kulturen.de
http://www.ignbremen.de
info@schnittstelle-kulturen.de